



seit 1558

Politische Bildung als Spiegel der politischen Kultur eines Landes?

Ein deutsch-französischer Vergleich

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Christian Schmidt

geboren am 17.08.1980 in Suhl

Gutachter

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Deichmann

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Oppeland

Tag der mdl. Prüfung: 21.10.2010

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Zielstellung der Arbeit und methodische Vorgehensweise	2
1. Begründung der politischen Bildung in Deutschland und Frankreich als Ausdruck unterschiedlicher politischer Kulturen	8
1.1. Begründung der politischen Bildung in Deutschland	9
1.2. Begründung der politischen Bildung in Frankreich	14
1.3. Zusammenfassung	19
2. Politische Bildung und politische Kultur	20
2.1. Sozialwissenschaftliche Überlegungen zum Begriff der politischen Kultur	20
2.2. Rohes Konzept der politischen Kultur	24
2.3. Konsequenzen für die politische Bildung	29
2.4. Politische Kultur in Deutschland und Frankreich	32
2.4.1. Politische Kultur in Deutschland – Einblicke	32
2.4.1.1. Empirische Aussagen der politischen Kultur Deutschlands	33
2.4.1.2. Die Geschichte als kulturprägendes Moment	34
2.4.1.3. Die deutschen Wiedervereinigung als deutschen Besonderheit	37
2.4.1.4. Das Grundgesetz als Grundstein einer neuen, friedlichen Ära	39
2.4.1.5. Das Wirtschaftswunder und soziale Marktwirtschaft als gesellschaftsintegrierende Mythen	40
2.4.2. Politischen Kultur in Frankreich – Einblicke	41
2.4.2.1. Empirische Aussagen der politischen Kultur Frankreichs	43
2.4.2.2. Die universellen Werte	44
2.4.2.3. Das Konzept der citoyenneté	46
2.4.2.4. Die Nation, die Republik und die Verfassung	49
2.4.2.5. Die Schule als Kulturvermittlerin und die Bedeutung der französischen Sprache	50
2.4.2.6. Participation protestaire als Ausdruck des Abstandes zwischen Individuum und Staat	51
2.5. Zusammenfassung	52

3. Sozialwissenschaftliche und didaktische Grundlagen der Institutionen- theorie und Konsequenzen für die Lehrwerkanalyse	54
3.1. Institutionen als Verfasstheit sozialer Tatbestände	55
3.2. Systemtheoretische Überlegungen zur Bestimmung von Institutionen im Politikunterricht	57
3.3. Institutionalisierungen als Ergebnis menschlichen Handels	59
3.4. Allgemein und politische Institutionen – Definitionen	62
3.5. Politikdidaktische Kriterien für institutionenkundliches Lernen	65
3.6. Legitimationsbedarf von Institutionen und Folgen für die politische Bildung	71
3.7. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Konsequenzen für eine Lehrbuchanalyse	73
3.8. Politische Sozialisation durch Lehrbuchinhalte	78
3.9. Zusammenfassung	80
4. Lehrwerkanalyse	82
4.1. Das Schulbuch als klassisches Unterrichtsmedium	82
4.1.1. Zugelassene Sozialkunde-, Politiklehrbücher in der Bundes- republik	85
4.1.2. Zugelassene Politiklehrbücher in Frankreich	86
4.2. Lehrbuchanalyse	89
4.3. Die untersuchten Lehrwerke	91
4.4. Institutionenkunde in deutschen Lehrwerken – Quantitative Untersuchung	101
4.5. Deutsche Lehrbücher qualitativ bewertet	104
4.6. Institutionenkunde in französische Lehrwerken – Quantitative Untersuchung	112
4.7. Französische Lehrwerke qualitativ untersucht	113
5. Vergleich der Lehrbücher	119
5.1. Vergleich der Lehrbücher in quantitativer Hinsicht	119
5.2. Vergleich der Lehrbücher in qualitativer Hinsicht	122
5.3. Unterschiedliche Institutionenvermittlung durch die deutschen und französischen Lehrwerke – Auswirkungen auf die Ausbildung des Ordnungswissens der Schüler	123

6. Lehrbücher als Ausdruck der politischen Kultur eines Landes?_____	129
6.1.Deutsche Lehrbücher als Ausdruck der politischen Kultur Deutschlands?_____	129
6.2.Französische Lehrbücher als Ausdruck der politischen Kultur Frankreichs?_____	131
6.3.Vergleich der quantitativen Analyse und Auswirkungen auf das politische Ordnungswissen der Lehrbuchkonsumenten_____	131
 7. Verstärkung der Nachweisführung: Qualitative Untersuchung von Examens- arbeiten und Unterrichtsstunden_____	136
7.1.Die zweite Ausbildungsphase und der Stellenwert der pädagogischen Hausarbeit_____	136
7.2.Die zweite Ausbildungsphase in Frankreich und der Stellenwert der memoire professionnel_____	137
7.3.Qualitative Betrachtung deutschen und französischen Unterrichts____	139
7.3.1. Qualitative Unterrichtsbeobachtung in Deutschland_____	139
7.3.1.1.Analyse von Unterrichtssequenzen_____	139
7.3.1.2.Analyse von Examensarbeiten_____	144
7.3.2. Qualitative Unterrichtsbeobachtung in Frankreich_____	148
7.3.2.1.Analyse von Unterrichtssequenzen_____	148
7.3.2.2.Analyse von Examensarbeiten_____	150
 8. Zusammenfassung: Politikunterricht als Ausdruck der politischen Kultur eines Landes_____	154
 9. Konsequenzen für eine Weiterentwicklung der Institutionenkunde_____	158
9.1.Macht und Herrschaft – sozialwissenschaftliche und sprachliche Annäherung_____	161
9.2.Terminologische Unklarheiten und Auswirkungen auf die Ordnungsvorstellungen_____	163

10. Ausblick	165
10.1. Politische Bildung als Ausdruck der politischen Kultur eines Landes – Blick in die Zukunft	165
10.2. Europäische politische Bildung – Wie kann eine solche Konzeption von der politischen Bildung in Deutschland und Frankreich lernen?	166
 Schlusswort	 169
 Danksagungen	 171
 Bibliographie	 172
 Anhang inkl. Ehrenerklärung und Lebenslauf	 185

Vorwort

„Die Demokratie zeigt eine oft wenig repräsentable Außenseite: eine komplizierte Verfassung, eine Vielfalt kaum überschaubarer Institutionen, eine Vielzahl von Regelungen und Verfahren. Da wird es einem nicht gerade warm ums Herz. Und doch hat das meiste davon einen Sinn, der allerdings nur durch politische Bildung erschlossen werden kann. So betreiben wir im besten Sinn Imagepflege für unsere Demokratie.“ (SCHIELE 2004, S. 5)

Der institutionell verfasste demokratische Staat ist nun auf diese politische Bildung zur Sicherung der Freiheit angewiesen, da er – um mit Ernst-Wolfgang Böckenförde zu sprechen – diese nicht selbst garantieren kann. Politische Bildung muss den Bürger in die Lage versetzen, sich aktiv diesen Zumutungen der Freiheit zu stellen. Er muss sich willentlich mit den von Schiele angedeuteten Regelungen und Verfahren auseinandersetzen, damit er diese Freiheit eben nicht nur als Freiheit von Bevormundung leben und nutzen kann, sondern auch als Freiheit zur Mitwirkung, zu Engagement und zu Verantwortung.

Dieser schöne Gedanke soll die folgenden Ausführungen leiten.

Von einem Zusammenhang zwischen der politischen Kultur eines Landes und der politischen Bildung ist auszugehen. Nicht zuletzt die zwischen öffentlichen Akteuren in der Vergangenheit ausgetragenen Debatten bei der Etablierung neuer Rahmenpläne für die politische Bildung liefern Zeugnis davon, dass politische Bildung mit der politischen Kultur bzw. mit den Interpretationen ebendieser in Abhängigkeit steht. Wenngleich hierbei die großen Debatten ausgetragen sind und es Konsens hinsichtlich wesentlicher Zielvorgaben gibt, bleibt die Interdependenz offensichtlich. Auch neuere politikwissenschaftliche und -didaktische Untersuchungen zielen darauf, zu klären, inwiefern die politische Bildung Ausdruck einer politischen Kultur ist und inwiefern auch die politische Kultur durch den in der Schule betriebenen Politikunterricht beeinflusst wird.

Zielstellung der Arbeit und methodische Vorgehensweise

Die folgende Arbeit zielt auf eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der politischen Kultur eines Landes und der politischen Bildung. Insbesondere durch die Unklarheiten im Umgang mit dem Begriff der politischen Kultur bleibt auch die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen beiden Aspekten meist auf einer hermeneutischen Ebene. Weiterführende methodische Untersuchungen zur Aufklärung des unterstellten Zusammenhangs gibt es bisher nicht. Anhand der Untersuchungsländer Deutschland und Frankreich wird an dieser Stelle nachzuweisen sein, inwiefern sich die Präsentation politischer Inhalte in der politischen Bildung unterscheidet und inwieweit diese Unterschiede durch verschiedenartige politische Kulturen zu begründen sind. Entsprechend lautet der Titel: *Politische Bildung als Spiegel der politischen Kultur eines Landes? Ein deutsch-französischer Vergleich*. Um über eine rein hermeneutische Herleitung dieses Zusammenhangs, der auch in dieser Arbeit erfolgt, hinauszugehen, wird der Untersuchungsgegenstand der politischen Inhalte präzisiert. Im Rahmen dieser Arbeit werden insbesondere gesellschaftliche Institutionen als Bestandteil der politischen Bildungsinhalte in den Fokus gerückt. Der Vergleich erfolgt auf der Grundlage von Politikschulbüchern und (exemplarisch) damit gestaltetem Unterricht. Er erfolgt hier aus deutscher Sicht. Insbesondere diese Einschränkung scheint an dieser Stelle bereits erklärungsbedürftig. Die Begründung für diesen Zusatz ist in dreierlei Hinsicht zu verstehen: auf einer inhaltlichen Ebene fordert die in Frankreich kaum ausgeprägte Didaktik der politischen Bildung dazu auf, politikdidaktische Überlegungen im Allgemeinen und Kriterien für die Behandlung gesellschaftlicher Institutionen im Besonderen nahezu ausschließlich durch den in der Bundesrepublik vergleichsweise guten Forschungsstand auf diesem Gebiet zu begründen. Auf

einer methodologischen Ebene ist ein Vergleich nach Herausarbeitung eines Kriterienkatalogs, der nur *eine* fachdidaktische Tradition widerspiegelt stringenter. Letztlich lassen sich durch diesen Zusatz Konsequenzen für die politische Bildung in der Bundesrepublik besser ableiten.

Ziel der Arbeit ist es, im Spiegel mit französischen Herangehensweisen an die Darstellung gesellschaftlicher Institutionen in Lehrbüchern, sich den Stärken und Schwächen der in Deutschland und Frankreich zugelassenen Politiklehrbücher bewusst zu werden.¹ Weiterhin hat die Arbeit das Ziel nachzuweisen, dass die unterschiedliche Darstellungsweise und die damit verbundenen Qualitäten von Lehrbüchern ein Ergebnis und Ausdruck der verschiedenartigen politischen Kulturen ist. Es kommt demzufolge nicht zu einem Ranking der Lehrbücher der beiden Länder. Während der Lehrbuchvergleich, der unterschiedliche Herangehensweisen bei der Darbietung institutionenkundlicher Inhalte auch quantifiziert, auf eine empirische Grundlage mit den verschiedenen Unterrichtsbüchern als Gegenstand gestellt wird, kennzeichnet den zweiten Teil der Arbeit eine überwiegend interpretative Arbeitsweise. Entsprechend der Definition von Knoblauch (2005, S. 177) wird an dieser Stelle versucht, den Zusammenhang zwischen politischer Bildung und politischer Kultur, unter der Voraussetzung zu verstehen, dass man zumindest schon eine Idee von eben diesem Zusammenhang hat. Das bedeutet, dass aus dem Ergebnis des Lehrbuchvergleiches heraus Schlüsse über die politische Bildung in beiden Ländern als Ausdruck der jeweiligen deutschen und französischen (Bildungs-)kultur zu ziehen sind, und dass der Frage nachzugehen ist, inwiefern Elemente der politischen Bildung des einen Landes im anderen diskussionswürdig sein können. Durch diesen Vergleich und die Interpretation der Ergebnisse im Kontext der politischen Kulturforschung ergibt sich die Möglichkeit, die Institutionenkunde dahingehend weiterzuentwickeln, damit durch sie konzeptuell eine Möglichkeit geschaffen wird, durch politische Bildung die demokratische politische Kultur weiterzuentwickeln.

Dazu werden in einem ersten Abschnitt der Arbeit (Kap. 1) die Ursprünge und Ziele politikdidaktischer Überlegungen in beiden Ländern dargestellt. Dieser Abschnitt dient dem Verständnis, weswegen man u. a. in der Bundesrepublik eine vergleichsweise starke Beschäftigung mit politikdidaktischen Fragestellungen verfolgen kann, in Frankreich hingegen erst in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und nur zaghaf mit begonnen hat. Zudem liefert

¹ Somit wird gleichzeitig einer Idealisierung und einer Verdammung der Politik- oder Sozialkundebücher begegnet. Insbesondere letztgenannter Sachverhalt widerfährt dem Beobachter (zumindest in der Bundesrepublik) von Lehrerkollegien fachübergreifend sehr häufig.

dieser Abschnitt eine Begründung für die dieser Arbeit zugrunde liegende Ausgangsthese, wonach Institutionenkunde in beiden Ländern unterschiedlich verstanden wird. Schließlich, und so wird bereits zu Beginn dieser Arbeit der Zusammenhang beider Teilbereiche dieser Studie deutlich, ist eine starke bzw. weniger starke Beschäftigung mit politikdidaktischen Fragestellungen schon ein Ausdruck der unterschiedlichen politischen Kultur. Es sei erlaubt, darauf zu verweisen, dass dieser Teil der Arbeit in keiner Weise den Anspruch erhebt, als Gesamtdarstellung der Politikdidaktik in beiden Ländern zu fungieren. Diese sind u. a. bei Gagel (1995) und Sander (1991) für die deutsche Politikdidaktik nachzulesen. Einen Zusammenhang zwischen der politischen Bildung und politischer Kulturforschung als integrativer Bestandteil eben dieser stellt u. a. Deichmann (2004, 2007 und weitere Veröffentlichungen) dar. Für Frankreich sind solche Ausführungen nur im Rahmen von bereits älteren Gesamtdarstellungen zum französischen Bildungssystem (u. a. Prost 1968) zu finden. Anschließend (Kap. 2) werden Überlegungen zum Zusammenhang der politischen Kultur eines Landes und ihrem Niederschlag in den jeweiligen Ländern und den Bildungssystemen angestellt. An dieser Stelle wird insbesondere die Dichotomie von in den Bildungssystemen beeinflussten Deutungskulturen und den Soziokulturen (Vgl. ROHE 1994, S. 8) von Gesellschaften thematisiert. Ziel ist es, die unterschiedlichen politischen Kulturen, d. h. die zu ermittelnden Aussagen über die Gestalt der deutschen und französischen Soziokultur auf der Grundlage von Zahlenmaterial und Studien zur politischen Kultur zu zeigen. Im dritten Abschnitt (Kap. 3) werden aus politikwissenschaftlichen und soziologischen Überlegungen zur Institutionentheorie heraus Kriterien entwickelt, die für die Behandlung gesellschaftlicher Institutionen im Unterricht und die Darstellung in Lehrbüchern aus fachwissenschaftlicher Sicht relevant sind. Zudem werden an dieser Stelle politikdidaktische Überlegungen² angestellt, die die Frage zu beantworten suchen, inwieweit fachwissenschaftliche Kriterien alleine maßgebend für die Darstellung institutionenkundlicher Inhalte in der politischen Bildung sein können bzw. durch welche didaktischen Momente sie ergänzt werden müssen. Ergebnis dieses Abschnittes ist eine Untersuchungsmatrix für die quantitative Lehrwerksanalyse und ein Kriterienkatalog für die qualitative Untersuchung. Im vierten Abschnitt (Kap. 4) steht die Untersuchung der Lehrwerke an. Neben einer quantitativen Analyse, die den Umfang der erarbeiteten institutionenkundlichen Aspekte darstellt, untersucht eine qualitative Analyse die evtl. verschiedenen Zugangsweisen bei der Darstellung gesellschaftlicher Institutionen. Um die Beschränkung auf das Medium Lehrbuch und die Lehrwerksauswahl zu begründen, wird ein einleitender Teil die Bedeutung des Schulbuches im Lernprozess der Schüler herausstellen

² An dieser Stelle eben fast ausschließlich solche deutscher Autoren.

und einige Bemerkungen zum unterschiedlichen Zulassungsverfahren in beiden Ländern anstellen. Ein nächster Abschnitt (Kap. 5) vergleicht die Untersuchungsergebnisse für beide Länder, um schließlich eine Bewertung vorzunehmen. Von den unterschiedlichen Ergebnissen ausgehend wird hier aufzuzeigen sein, inwiefern das politische Ordnungswissen der Schüler als Lehrbuchkonsumenten beeinflusst und entwickelt wird. Anschließend (Kap. 6) wird zu fragen sein, inwiefern Aspekte der politischen Kultur Eingang in die Politikschulbücher gefunden haben und inwiefern Lehrbücher Ausdruck der politischen Kultur eines Landes sind. Um die Basis der hier angetretenen Argumentation zu verstärken, d. h. um über die Betrachtung von Büchern hinauszugehen, wird im nächsten Abschnitt die qualitative Untersuchung von Politikunterricht und von pädagogischen Hausarbeiten im Fach Sozialkunde die Nachweisführung untermauern. Die qualitative Unterrichtsforschung ist methodischer Schwerpunkt dieser interpretierenden Vorgehensweise. Von dieser breiten Basis ausgehend wird nun dargelegt, inwiefern durch politischen Unterricht politisches Ordnungswissen als Teil der politischen Kultur entwickelt wird (Kap. 8). Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Institutionenkunde in der Perspektive der politischen Kultur runden diese Ausführungen ab (Kap. 9). Der letzte Abschnitt (Kap. 10) fragt dann, inwiefern Politiklehrbücher und der mit ihnen durchgeführte Unterricht Ausdruck einer politischen Kultur Frankreichs und Deutschlands sind. Dazu wird aufgezeigt, welche Elemente der politischen Kultur Eingang in die politische Bildung finden und die Präsentation gesellschaftlicher Institutionen beeinflussen. Die Arbeit endet mit einigen Überlegungen zur Frage ob bzw. wie die Übernahme beobachteter Erkenntnisse für ein Land der Weiterentwicklung der demokratischen politischen Kultur im anderen bzw. im Allgemeinen dient. Zudem werden die gewonnenen Ergebnisse auch im Kontext europäischer Bemühungen um die politische Bildung diskutiert.

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind folgende Thesen: Eigenen Erfahrungen mit den Bildungssystemen in beiden Ländern sowie der wissenschaftlichen und journalistischen Publizistik folgend, kann erstens davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Institutionen in Deutschland stärker wissenschaftlich-abstrakt und kognitiv, in Frankreich hingegen ganzheitlich und kontextuell eingebettet vermittelt werden. Davon ausgehend ist zweitens anzunehmen, dass diese unterschiedliche Darstellungsweise durch die politische Kultur der beiden Länder zu begründen ist.

Die Ausgangsthesen der vorliegenden Arbeit unterstellen, dass gesellschaftliche Institutionen in Frankreich – bzw. ihre Darstellung in Lehrwerken – ganzheitlicher, d. h. in einen historisch-philosophisch-demokratiethoretischen Kontext eingebunden vermittelt werden, denn „sie [die politische Bildung, C.S.] kann sich nicht auf eine einfache Institutionenkunde oder auf einige elementare Mitwirkungsmöglichkeiten, wie die Wahl der Abgeordneten beschränken. Sie muss explizit die Erziehung zu den universellen Werten, zu den Menschenrechten, zur Demokratie und zur Republik in den Mittelpunkt ihrer Arbeit rücken.“ (MINISTÈRE 1998, S.1)³

Im Vergleich dazu scheinen Institutionen in den Lehrwerken der Bundesrepublik noch stärker als technisch-abstrakte Gebilde und im Sinne Theodor Litts dargestellt zu werden. Die genannte These gilt im Folgenden als verifiziert, wenn die o. g. kontextuelle Einbettung in den französischen Schulbüchern signifikant stärker ausgeprägt ist (betr. die quantitative Untersuchung) und die Qualität der Lehrwerke eine ganzheitliche, interdependente Darstellung gesellschaftlicher Institutionen nahe legt (betr. die qualitative Analyse). Wenngleich an dieser Stelle die methodologische Sprache Poppers verwendet wird, entspricht die Nachweisführung innerhalb der folgenden Ausführungen eher den Überlegungen von Strauss und Glaser (2009, S. XIII). Ihren Ausführungen folgend, braucht man

„a different perspective on the canons derived from vigorous quantitative verification on such issues as sampling, coding, reliability, validity, indicators, frequency distributions, conceptual formulation, construction of hypotheses and presentation of evidence. We need to develop canons more suited to the discovery of theory. These guides [...] can help release energies for theorizing that are now frozen by the undue emphasis on verification.”

Im Zusammenhang damit wird nachzuweisen sein, dass die Präsentation gesellschaftlicher Institutionen als Ausdruck einer in jedem Land nachzuweisenden speziellen politischen Kul-

³ Im Original: „elle [l'éducation civique, C. S.] ne peut plus se limiter à une simple instruction (présentation des institutions) ou à quelques pratiques élémentaires répondant aux obligations administratives (élections des délégués). Elle doit explicitement prendre en charge l'éducation *aux valeurs universelles* [Herv. durch C. S.] des droits de l'homme, de la démocratie et de la République.“ (MINISTÈRE 1998, S. 1)

tur zu verstehen ist. Demnach zeichnet sich die französische politische Kultur durch eine starke Betonung des Individuums innerhalb des französischen Gemeinwesens aus. Sie ist in der Sprache Rohes (1994, S. 12) eher den organisationslegitimierenden politischen Kulturen zuzuordnen. Entsprechend liefern Lehrbuchinhalte, so die These, den Staat als Ganzes legitimierende Inhalte. Die politische Kultur der Bundesrepublik steht eher den handlungsnormierenden politischen Kulturen nahe, die versuchen, die Abläufe politischer Systeme aufzuklären. Die Begründung für die an dieser Stelle aufgestellte These liefert Pickel (2003, S. 127) wonach erstere Kultur als Legitimationssponder für das politische Gemeinwesen *in toto* dient, die zweite Kulturform als regulierende Instanz für das Verhältnis zwischen politischen Akteuren bzw. zwischen politisch tätigen und politisch nichttätigen Akteuren angesehen wird.

Wenngleich nicht auf der Ebene der gesellschaftlichen Institutionen hat Theil (2008, S. 36) bereits einen Zusammenhang zwischen politischer Kultur und der Ausgestaltung der Lehrwerke der ökonomischen Bildung aufgezeigt. Auf der Grundlage eines Vergleichs von Lehrplänen und Schulbüchern hat der Autor untersucht und verglichen, was deutsche, französische und amerikanische Schüler über Markt, Kapitalismus, Unternehmertum und Globalisierung lernen. Hierbei legt er dar, dass deutsche und französische Schüler überwiegend mit Büchern arbeiten, die den Kapitalismus als Risiken mit sich bringend charakterisieren. Zur Beschreibung verwenden sie Adjektive wie wild, brutal und amerikanisch. Selbst im einjährigen *Lycée*-Kurs *Sciences économique et sociale* werden gemäß dem Inhalt des Lehrwerks Themen abgehandelt, die auf eine Malaise des marktwirtschaftlichen Systems schließen lassen. Im Vergleich dazu präsentieren amerikanische Bücher den Kapitalismus als Chance. Hier werden insbes. die Erfolge freier Handelsbeziehungen abgebildet, nicht ohne mit starkem Patriotismus auf die Helden amerikanischer Wirtschaftsgeschichte einzugehen. Auch in diesem Licht erscheint die an dieser Stelle aufgestellte These plausibel, die einen Zusammenhang zwischen Schulbüchern und der politischen Kultur unterstellt.

Die These, die die genannte Verknüpfung unterstellt, gilt als plausibel, wenn aufgezeigt wird, dass Elemente der politischen Kultur in Deutschland und Frankreich in den Lehrwerken zur politischen Bildung und insbes. in denjenigen Abschnitten zu identifizieren sind, die sich mit gesellschaftlichen Institutionen beschäftigen.

1. Begründung der politischen Bildung in Deutschland und Frankreich als Ausdruck unterschiedlicher politischer Kulturen

Vorab sei bemerkt, dass die politische Wissenschaft mitsamt einer Didaktik der politischen Wissenschaft in Frankreich im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland eine Randexistenz führt. Für diesen kulturelevanten Unterschied zwischen einer ausgeprägten politischen Wissenschaft auf der einen und einem weniger starken wissenschaftlichen Diskurs auf der anderen Seite macht Buchstein (2004, S. 49) für den Bereich der Bundesrepublik folgende Faktoren verantwortlich:

- Im Jahr 1919 wurde die Gründung der Deutschen Hochschule für Politik (DHfP) vorbereitet, die als Konsequenz des in Artikel 148 der Weimarer Verfassung formulierten Gebots der politischen Erziehung zu werten ist. Zu ihren Dozenten gehörten Männer und Frauen aus der politischen und pädagogischen Praxis, unter ihnen heute noch bekannte Namen wie Theodor Heuss, Otto Suhr, Ernst Fraenkel und Anna Siemsen.
- Nach 1949 drängten Teile dieser ehemaligen Dozenten und auch andere Gegner des NS-Regimes, unter ihnen auch Carlo Schmid und Theodor Eschenburg, in enger Zusammenarbeit mit amerikanischen Politikern und Stiftungen darauf, die Politik als eigenständige universitäre Wissenschaft zu etablieren. Erneut stand hierbei der politische Bildungsgedanke im Zentrum.
- 1959 führte eine Welle von Hakenkreuzschmierereien an Synagogen und Zerstörungen jüdischer Friedhöfe zu einer bildungspolitischen Offensive verschiedener Landesregierungen, die eine Verbesserung der politischen Bildung an den Schulen anstrebten. Die Saarbrücker Beschlüsse, als Ergebnis dieses Prozesses, führten zu einer stärker politikwissenschaftlich orientierten Ausbildung der Gemeinschaftskundelehrer. Als Bedingung und Konsequenz dieser Entwicklung stieg auch der quantitative Anteil der Politikwissenschaft an den deutschen Hochschulen. Dies ist an der gestiegenen Zahl der politikwissenschaftlichen Professuren abzulesen.
- Letztlich führte auch das Jahr 1989 zu einer Ausbreitung der Politikwissenschaft und -didaktik, nämlich auf das Gebiet der ehemaligen DDR.

In Frankreich bestand die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit politischen Phänomenen in Theorie und Praxis aufgrund der historischen Entwicklung weniger. Fragen struktureller Ursachen, die zum Scheitern der Weimarer Republik und zum

Zweiten Weltkrieg führten, mussten ebenso wenig beantwortet werden, wie Fragen, die auf einen Systemvergleich der zwei Staaten auf deutschem Boden zu beantworten suchten.

In den folgenden Ausführungen wird die Entwicklung der politischen Bildung in beiden Ländern (Abschnitt 1.1. Deutschland; Abschnitt 1.2. Frankreich) erläutert und sogleich deutlich gemacht, wieso diese Entwicklung als Ausdruck einer historisch-kulturellen Gesamtentwicklung der hier zu untersuchenden Länder zu verstehen ist. Folglich wird hier bereits der in den Ausgangshypothesen unterstellte Zusammenhang zwischen der politischen Kultur auf der einen Seite – immer im Kontext der historischen Entwicklung eines Landes zu sehen – und dessen Niederschlag im Bildungssystem begründet. (1.3.)

1.1. Begründung der politischen Bildung in Deutschland¹

Im Zuge der *re-education* der amerikanischen Besatzungsmacht sollten die Schulen dazu beitragen, eine demokratische Gesinnung zu vermitteln und somit stabile demokratische Verhältnisse in Deutschland zu schaffen. In der Direktive Nr. 54 des alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947 heißt es: „Alle Schulen sollen sich für die Entwicklung eines bürgerlichen Verantwortungsgefühls besonders interessieren und sollen die Auffassung einer demokratischen Lebensweise unterstreichen.“ (zit. nach BORCHERDING, K. 1965, S. 66) Diese nur vage formulierte Anweisung präzisiert Gimbel (1964, S. 229ff) wie folgt:

„Nach offiziellen amerikanischen Äußerungen bestand das Ziel darin, den einzelnen Bürger über seine Pflichten in der Demokratie aufzuklären, der Bevölkerung und den Beamten einen richtigen Begriff von der Stellung des Beamten zu geben, Achtung vor der Würde und dem Recht des einzelnen zu wecken, den Gedanken der Gleichheit aller Menschen zu propagieren, die Deutschen für immer zu demokratischen Idealen und friedlichen Zielen zu bekehren [...]“

Die Schlüsselbegriffe *Demokratie*, *Menschenwürde*, *Gleichheit* und *Frieden* machen deutlich, worin das Ziel der *re-education* bestand, nämlich im Aufbau einer stabilen Demokratie, wofür fest verankerte demokratische Werte in den Köpfen der Bevölkerung unerlässlich sind. Das 1949 verabschiedete Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, in dem diese Begriffe verwurzelt sind, unterstützt die Politik der Umerziehung. Ob dadurch jedoch demokratische Werte in das Denken der Bevölkerung transferiert wurden, bleibt zweifelhaft. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Demokratie im Bewusstsein vieler Deutscher, deren Bemühungen

¹ Einen guten Überblick liefert: Schmiederer (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945; Gagel (1995): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989, Sander (1991): Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozess. Eine Einführung in ihre geschichtliche Entwicklung.

auf die schnellstmögliche Wiederherstellung der eigenen Existenz gerichtet waren, eine beliebig zu ersetzende Leerformel war. (Vgl. SCHMIEDERER 1972, S. 18, 19) Erst Wiederaufbau, Wirtschaftswunder und Wohlstandsteigerung verliehen der bundesdeutschen Demokratie nachträglich die Legitimation, die als Teil der politischen Kultur Voraussetzung für ihren Bestand ist.

Der Neuanfang ist also keineswegs als Ergebnis bildungstheoretischer Überlegungen zu werten. Ernsthafte Diskussionen um die politische Didaktik begannen, nachdem die gesellschaftlichen Weichen im Sinne der Restauration der kapitalistischen Wirtschaftsordnung und des bürgerlich-demokratischen Staatswesens gestellt waren. (Vgl. ebd., S. 20)

„Die politische Bildung ist also entstanden als Reflex des ‚Wiederaufbaus‘ und das heißt: der innenpolitischen Restauration. Ihre Aufgabe bestand darin, die neue Ordnung mit pädagogischen Mitteln zu rechtfertigen und zu verteidigen.“ (GIESECKE 1968, S. 278)

Wenn Schmiederer (S. 20) vom alten Wein in alten Schläuchen schreibt, will er damit deutlich machen, dass von einem wirklichen Neuanfang im Bildungswesen nicht zu sprechen ist. Wie im politischen Leben insgesamt, erlahmten die Reformbemühungen auch im Bereich Bildung und Erziehung sehr schnell. Anstelle eines personellen Austausches setzen sich im Bildungswesen schnell wieder die alten, konservativen Kräfte durch: die alten Eliten erlangten im Zuge der Restauration ihre Machtpositionen in Wirtschaft, Verwaltung, Justiz und eben auch im Bereich der Erziehung zurück. Lehrer und Erzieher nahmen ihren Dienst im Sinne der Vermittlung von Ideologien im Interesse der Herrschenden wieder auf.

Das ‚Alte‘ stand auf der Agenda aller Bildungsüberlegungen. Durch die Beschäftigung mit den ‚alten‘, unvergänglichen Werten, sollte die Nahvergangenheit des Nationalsozialismus als einmaliger Ausrutscher der deutschen Geschichte dargestellt werden. Hartmut von Hentig (1967, S. 317) schreibt hierzu metaphorisch:

„Nachdem das Subjekt des Tausendjährigen Reiches, das Tier aus der Tiefe, erschlagen war, galt es, das Alte wiederherzustellen; das war man nicht nur einer besseren Zukunft schuldig, sondern nur so ließ sich die Vergangenheit aushalten: sie war nichts als eine Entstellung des wahren deutschen Wesens, das sich nur zeigen mußte, wie es wirklich war, um rehabilitiert zu werden.“

Was Hentig über den Bereich der allgemeinen Pädagogik schreibt, formuliert Bungenstab (1970, S. 87) mit Blick auf die Schulen, als zentraler und erster Ort hoheitlicher Bildungsbemühungen:

„Das Ergebnis der Rekonstruktion des deutschen Schulwesens in der amerikanischen Zone, [...], war ein Anknüpfen an das Schulsystem der Weimarer Republik. Alte Lehrkräfte aus der

Zeit vor 1933 wurden wiedereingestellt; die Schüler arbeiteten nach Nachdrucken von Büchern aus der Weimarer Zeit, der ständische Aufbau mit Volksschule und Gymnasium wurde aus der Vergangenheit übernommen.“

Die politische Didaktik, die sich in den Nachkriegsjahren erst formieren und von der allgemeinen Pädagogik lösen musste, trug also nicht unmittelbar zur Stabilisierung der Demokratie in Deutschland bei. In einer so kurzen Zeitspanne wäre dies auch nicht zu erwarten gewesen. Das Ziel, durch die Ausbildung einer demokratischen politischen Kultur der jungen Generation zur Stabilität der demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik beizutragen, verfolgte die Politikdidaktik erst später. Schiele (2004, S. 4) gesteht der politischen Bildung in der Bundesrepublik jedoch zu, diesen Auftrag bis heute erfolgreich bewältigt zu haben.

In ihren Anfangsjahren beschäftigte sie sich, weiterhin geprägt durch die allgemeine Didaktik, mit Fragen scheinbar unpolitischer Natur. Diese Entwicklung wird begleitet durch eine weitgehende Entpolitisierung des öffentlichen Bewusstseins: Nachdem die Grundstrukturen des Landes über die Köpfe der Bevölkerung hinweg festgelegt wurden und die so gefunden Lösungen den Bedürfnissen der Menschen nach einer Verbesserung ihrer persönlichen Lage entsprachen, gab es wenig Anlass, Politik als Lebensmittelpunkt zu betrachten. Zudem waren die Menschen der ideologisch motivierten Massenpolitisierung leid. Friedrich Oetinger (1951) ist es zu verdanken, die Diskussion um die politische Bildung und Erziehung in Gang gesetzt zu haben (Vgl. SCHMIEDERER, S. 29). Er formulierte jedoch eine politikdidaktische Konzeption, in dem die zwischenmenschlichen Beziehungen Vorrang vor gesamtgesellschaftlichen Strukturen hatten. Sein Werk entsprach damit dem Bedürfnis breiter Schichten nach der Bevorzugung des Privaten vor dem Öffentlichen. In diesem Zusammenhang sprach Kopp (1949) als erster von einem Unterrichtsfach Sozialkunde, welches als Ziel die Integration in die Gemeinschaft vorsah. (zit. nach SCHMIEDERER, S. 29) Geprägt durch die vorausgegangene Geschichte wird das Politische auf die untere Ebene des Zusammenlebens der Menschen reduziert, auf den überschaubaren Raum. „Das Spielfeld (!) [Anmerk. durch Schmiederer] muß übersichtlich sein – Partnerschaft setzt Verhältnisse voraus, in denen das Verhalten übersehbar bleibt.“ (OETINGER 1951, S. 141 zit. nach: SCHMIEDERER 1972, S. 31) Das Wesen des Politischen, nämlich derjenige Prozess des „kollektiv bindenden Entscheidens“ (LUHMANN 2002, S. 84), wird durch eine solche Konzeption verfehlt. Die Gegenkonzeption zu Oetingers Partnerschaftserziehung kam von Litt (1957). Seiner Argumentation folgend, ist der demokratische Staat der Ort des

Politischen, er ist gleichzeitig Voraussetzung für das geordnete soziale Leben und kann diesem nicht nebengeordnet werden. Einer Partnerschafstdidaktik zur Ausbildung einer demokratischen Gesinnung konnte er nichts abgewinnen. Giesecke (1974, S. 32) bezeichnet „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ von Theodor Litt als klassische Schrift der restaurativen Etappe der Fünfziger. Bildungsinhalte beider Modelle finden sich in den didaktischen Arbeiten der Folgezeit ebenso wie in den gegenwärtigen Curricula der verschiedenen Bundesländer.

Inwieweit die „klassische“ politikdidaktische Diskussion der Folgejahre den Ausgleich zwischen diesen konfrontativen Konzeptionen anstrebte, wird im folgenden Absatz erläutert. Dazu werden einige wesentliche Konzeptionen verschiedener Autoren, die um die politikdidaktische Diskussion bemüht waren und sind, auf ihre Begründungen zur Auflösung des geschilderten Gegensatzes untersucht. In einer Arbeit, die ihren Schwerpunkt auf Institutionenkundliches in Politiklehrbüchern legt, ist der Leser zu der Meinung gedrängt, dass lediglich die Ideen einer politischen Bildung *zum* Staat von Litt, ihre Rezeption und Weiterentwicklung zu skizzieren sind. Von einem sehr weiten Institutionenbegriff ausgehend, der soziale Institutionen jedoch ebenso umfasst, sind jedoch auch die bei Oetinger vorgetragenen Argumente zu suchen und zu berücksichtigen.

Herrmann Giesecke (1974; zuerst 1965) beschreibt in seiner auf den Konflikt orientierten Didaktik der politischen Bildung, dass politische Bildungsbemühungen der dynamischen Interpretation des Grundgesetzes zu mehr Emanzipation und zu weniger hierarchischen Abhängigkeiten genügen müssen. Ausgehend von theoretischen Überlegungen der Frankfurter Schule (Kritische Theorie) beschreibt er Konfliktfelder in makro- und im mikrosoziologischen Bereichen der Gesellschaft:

„Immer ging es darum, überlieferte Abhängigkeiten, Benachteiligungen, Unterprivilegierungen, Unterdrückungen und Ausbeutungen zu beenden zugunsten individueller Selbstbestimmung und kollektiver Mitbestimmung. Unbestreitbar ist ferner, daß dabei die *ökonomischen* Formen [Herv. i. Orig.] und Dimensionen solcher Abhängigkeiten eine überragende Rolle spielen, und zwar nicht nur im Verhältnis von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, sondern auch von Mann und Frau, Kind und Eltern, Fürsorgefällen und Behörden usw.“ (Ebd., S. 125)

Momente der Erziehung zum Staat, also auch die Vermittlung von Wissen um politische Institutionen i. e. S., treten bei Giesecke in den Hintergrund. Mit Blick auf seine Kategorien der Konfliktanalyse werden sie dennoch erkennbar. Insbesondere die Parameter *Macht*, *Recht*, *Funktionszusammenhang* und *Mitbestimmung* weisen in diese Richtung. Seine Zurückhaltung

bei der Weiterentwicklung der staatsorientierten politischen Bildung begründet er mit seiner Kritik, wonach diese sich mit dem Ziel begnügt, den Staat zu verstehen. „Politik“, so Giesecke, „wird so wieder zum ‚Schicksal‘, nicht zum Instrument lebender Menschen, mit dem sie ihr Wohlergehen verbessern. (Ebd., S. 33) Neben Giesecke treten Kurt Georg Fischer und Wolfgang Hilligen, die zu denjenigen Protagonisten zählen, die eine „didaktische Wende“ (u. a. SANDER 1991, S. 14) herbeigeführt und somit zur Überwindung der institutionenkundlich verengten Staatsbürgerkunde und der unpolitischen Gemeinschaftskunde beigetragen haben. Allen ist gemein, dass sie das Politische als Gegenstand der politischen Bildung in einer „spezifischen didaktischen Weise zu erfassen sowie Ziele und Inhaltswahl kategorial zu bestimmen versuchten.“ (SUTOR 2002, S. 18) Unabhängig davon, ob die Schlagworte der genannten Autoren nun Kategorien (Giesecke), Einsichten (Fischer) oder Optionen (Hilligen) hießen, ging es den Autoren um diejenige politische Bildung, die gesellschaftskritisch beizutragen habe. Der *mündige Staatsbürger* als Ziel ist diejenige Formulierung, „die den Gebrauch des eigenen Mundes, die Artikulation(sfähigkeit) der eigenen Meinung, der eigenen Position in der Beziehung von Bürger und Staat prägnant ausdrückt.“ (REINHARDT 1996, S. 13) Auch Sutor (1971) versucht beide Grundannahmen politischer Bildung in seine *Didaktik der politischen Bildung* zu integrieren, wenngleich – begründet durch eine philosophische und politikwissenschaftliche Herleitung politikdidaktischer Überlegungen – der Aspekt der zwischenmenschlichen Beziehungen der bedeutsamere zu sein scheint. In Anschluss an Sternbergers Definition, wonach der Frieden als Gegenstand und Ziel der Politik zu begreifen ist, folgert er, dass es nicht das Wesen des Friedens ist, Streit zu beseitigen oder abzuschaffen. Frieden sorgt vielmehr für die friedliche Regelung von Konflikten. Sutor (Ebd., S. 89) pflichtet Oetinger bei, der die Solidarität als ursprüngliche soziale Kategorie bezeichnet, erweitert diesen Begriff jedoch und fügt mit Blick auf Gieseckes Konfliktdidaktik hinzu:

„Immerhin scheint es mir zu kurz gegriffen, die Solidarität nur der Interessengruppe zuzuordnen. Es muß Solidarität auch geben gegenüber dem politischen Gesamtverband und gegenüber der ganzen Menschheit. Das hat leicht erkennbare politische Konsequenzen.“ (Ebd.)

Walter Gagel (2000, S. 102 ff; zuerst 1983) verbindet beide o. g. Ansätze und schlägt für den politischen Unterricht brückenschlagende Lernprozesse vor: von konkreten Fällen, Situationen oder Problemen ausgehend, die in Form von Alltagswissen bekannt sind, erkennt der Lernende das ihn bedingende System. Sein Alltagswissen verwandelt sich in wissenschaftliches Wissen. Die Dichotomie Partnerschafts- versus Staatserziehung, d.h. die

„verschiedenen Welten“ (Ebd., S. 102) werden deutlich. Das Individuum lebt einerseits in der Mikrowelt der unmittelbaren Erfahrungen, der Vis-à-vis-Beziehung; andererseits lebt es in der Makrowelt, die auf die Mikrowelt strukturierend einwirkt. Institutionen sind in diesem Modell die Nahtstelle, an der der Einzelne Teilen der Gesellschaft gegenübertritt. Über die Begriffpaare Mikrowelt-Makrowelt, konkret-abstrakt, Fall-System erarbeitet Gagel (S. 72) die für die Inhaltsauswahl relevanten Parameter Betroffenheit-Bedeutsamkeit. Die Synthese der genannten Dichotomie tritt in den Vordergrund. In diesem Sinne löst auch Carl Deichmann (1996, S. 36) den scheinbaren Widerspruch zwischen Oetinger und Litt, der durch die Kontroverse Fallprinzip-Institutionenkunde ebenso treffend beschrieben wird:

„Was ‚man‘ von mir erwartet, ist aber gerade zu einem großen Teil das Ergebnis politischer Entscheidungen, die im Schulalltag besonders deutlich wird: Gleichgültig, ob es sich um die Anzahl der Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I, die Organisation des Kurssystems in der Sekundarstufe II oder die Anforderungen für das Abitur handelt, es sind politische Entscheidungen, also Entscheidungen mit Allgemeinverbindlichkeitscharakter, die mein Leben als Schüler(in), meinen Tagesablauf, mein ‚Wohlbefinden‘ unausweichlich prägen.“ (Ebd.)

Zwei Brücken dienen Deichmann (2004, S. 66 ff) dazu, zwischen Alltagswelt und Politik zu vermitteln. Die rationale Brücke zeigt dem Lernenden auf, inwiefern seine individuelle Rolle politische bedingt ist. Die emotionale Brücke versucht die Distanz zwischen den beiden Seiten dadurch zu verringern, indem Interaktionsvorgänge der Alltagswelt als Ausgangspunkt gewählt werden, bei denen auch politische Identität gebildet wird. Parallelen zu Gagel sind nicht zu übersehen.

Die deutsche Politikdidaktik, die letztlich Einfluss auf die administrative Gestaltung von Politikunterricht nimmt und zu nehmen sucht, streitet also spätestens seit den ausgestandenen großen Debatten um Hessische Richtlinien, Gelbe Bibeln u. v. m. (Vgl. SUTOR 2002, S. 23) nicht mehr um den Wert institutionenkundlicher Bildung. Vielmehr geht es um die Art der Vermittlung, die – gesichert durch den Beutelsbacher Konsens – Institutionen nicht als Fatum, sondern als das Individuum betreffende Notwendigkeiten darbieten muss.

1.2. Begründung politischer Bildung in Frankreich

Mit Blick auf die oben erkennbaren Traditionen und Debatten politikdidaktischer Forschung in Deutschland ist man, sobald man den Fokus auf das benachbarte Frankreich legt, beinahe erschrocken, dass

„eine auch nur annähernd vergleichbar intensive öffentliche Diskussion, ein ähnlich breit gefächertes Forschungsfeld bzw. umfänglicher Forschungsstand, sowie Erfahrungswissen in Frankreich zu diesem Thema nicht vorliegen, ja gar nicht vorliegen können. In der Tat wird hier die Einführung von systematisierten und bis zu einem gewissen Grad eigenständigen Veranstaltungen zur Politischen Bildung im Unterricht am Gymnasium erst 1999, und dies eher beiläufig entschieden.“ (ZETTELMEIER 2008, S. 222)

Ein Grund für diese spät und nur spärlich einsetzende Beschäftigung mit politikdidaktischen Fragestellungen sieht Mickel (2007, S. 648) im Bewusstsein Frankreichs als *Grande Nation*, als volksrevolutionäres, republikanisches Volk, in dem politische Bildung, inbegriffen das Wissen um gesellschaftliche Institutionen, gesellschaftlich vermittelt und nicht als Schulfach betrieben wird. Die betriebene schulische *instruction civique* oder *morale* ist seinen Angaben zufolge nicht mit dem Sozialkundeunterricht in Deutschland vergleichbar. Es handelt sich dabei eher um einen Moralunterricht, der auf staatsbürgerliches Bewusstsein, d. h. auf Staatsgesinnung und die Überlegenheit des republikanischen Systems (ausgedrückt in den Prinzipien der Revolution) zielt. Im Zusammenhang mit der laizistischen Tradition des Landes steht der fundierte Bürgersinn (*citoyenneté*) im Vordergrund, der Freiheit, Selbstbestimmung, Verantwortung und Solidarität, das Vaterland und die Nation, schließlich die Menschen- und Bürgerrechte schätzt. (Vgl. ebd., S. 649) Es wird deutlich, dass eine Institutionenkunde, im Verständnis deutscher Debatten um diesen Begriff, von einer so konzipierten politischen (Bewusstseins-) Bildung nicht erwartet werden kann. Vielmehr geht es um die *valeurs de la République*, die zwar in der Gestalt der revolutionären Prinzipien – der Trikolore, der Mariannenbüste u. v. m. – Grundlage für den institutionell verfassten Staat sind, Institutionenkunde jedoch als eher implizit zu vermittelnder Lerngegenstand angesehen wird. Diese *valeurs* werden entsprechend den Ausführungen des Ministeriums im kleinen Kontext der schulischen Gemeinschaft eingeübt. Dort (2008, S. 2) wird festgehalten, dass

„die bürgerliche Einweisung und die Moralerziehung jedem Schüler versprechen, sich besser in die Klassen- und Schulgemeinschaft einzuführen und seinen Charakter und seine Individualität zu festigen. Sie veranlasst ihn dazu, über die konkreten Probleme in seinem Leben als Schüler nachzudenken, und darüber hinaus sich in tiefgründigerer Weise den auch moralischen Fundamenten bewusst zu werden.“²

Davon ausgehend sei die Bemerkung angestellt, dass man in Frankreich generell von staatsbürgerlicher Erziehung, der sog. *éducation civique* spricht. Die Begriffe der politischen Bildung, frz. *formation politique*, oder der Institutionenkunde, frz. *instruction institutionnelle*,

² Im Original: „l'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux *s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école* [Herv. durch C.S., gilt auch im Folgenden] au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur *les problèmes concrets posés par sa vie d'élève* et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale.“

sind weniger gebräuchlich, da diese Worte ‚politisch‘-partiideologische Aspekte beinhalten könnte. Dieser neutralere Begriff der *éducation civique* geht mit dem fächerübergreifenden Charakter der Erziehung zum *citoyen* einher. Dies ist insofern erstaunlich, da französische Bildungsbemühungen in anderen Fächern das Prinzip der *instruction*, d. h. des Nürnberger Trichters als stark lehrerzentrierte Unterrichtsführung durchaus anwenden. Bei der staatsbürgerlichen Erziehung hingegen wird weitestgehend auf diese vom Schüler als Objekt ausgehende *instruction* als „Handlung zur Bereicherung und Ausbildung des Geistes der Jugend“³ (Eintrag: Petit Robert) verzichtet. Vielleicht wird sie deshalb im Zusammenhang mit dem Erdkunde- und Geschichtsunterricht geleistet. (Vgl. HICKEL 1986, S. 114)

Gemäß den *Instructions Officielles* von 1938 arbeitet die politische Bildung in Frankreich darauf hin, den Schüler in das Leben als Staatsbürger einzuführen. Hierbei wird das Ziel verfolgt, einen gesellschaftlichen und politischen Konsens erst her- und dann immer von neuem wiederherzustellen. In einem historischen Rückblick auf die Probleme der politischen Bildung in Frankreich schreibt Nafilyan (1986, S. 105) zu diesen *Instructions*:

„Der Unterricht wird völlig von der Moral geprägt. Es geht ausschließlich um Pflicht und Bürgersinn. In der Realität kann nur die allgemeine Morallehre, gewissermaßen die offizielle Philosophie der laizistischen Republik, die Herstellung eines Konsenses möglich machen. In dieser Perspektive geht es darum, in den Köpfen die moralische Überlegenheit des republikanischen Staates festzuschreiben, des ersten Garanten der Freiheiten, wobei darauf geachtet werden muß, daß die Republik vor der Schwelle des Gewissens Halt macht.“

Durch die Anerkennung der republikanischen Staatsform durch große Bevölkerungsteile, verlor die Vermittlung von sozialkundlichen Inhalten dieser Art, d. h. von Inhalten um den republikanisch verfassten Staat inklusive seiner Institutionen an Bedeutung. Auch Erneuerungsversuche nach dem Ende des zweiten Weltkrieges verhalfen der wissenschaftlichen Diskussion um politikdidaktische Erkenntnisse nicht zu neuem Leben. Die Ereignisse im Zuge des Algerienkrieges und schneller werdender ökonomischer und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse verliehen der politischen Bildung in Frankreich letztlich nur ein Zwischenhoch, das darin bestand, die Lernenden mit Grundlagen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vertraut zu machen. Nafilyan (Vgl. ebd.) konstatiert abschließend, dass die allgemeine Krise des Bürgersinns ihren Ausdruck in der Schule gefunden hat. Dies führte Mitte der siebziger Jahre zu einem „De-facto-Verschwinden der Staatsbürgererziehung.“

³ Im Original: „action d’enrichir et de former l’esprit de la jeunesse.“

1983 wurde in der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen, den *Collèges*, ein Erneuerungsprozess eingeleitet. Für die staatsbürgerliche Erziehung veranlasste der damalige Unterrichtsminister Chévènement 1984, dass der kognitive Bereich der sozialkundlichen Erziehung stärker berücksichtigt wird. Grund für diese auf das Wissen ausgerichtete neue Sichtweise ist die Schwierigkeit, einen Konsens über die bei Nafilyan angesprochen (moralischen) Werte zu finden, dem die zahlreichen Kinder in einem multikultureller werdenden Frankreich zustimmen. (Vgl. HICKEL, S. 115) In den aktuellsten *Directions de l'enseignement scolaire* für die Mittelstufe, herausgegeben vom *Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche* (2004, S. 178 ff.) spiegelt sich diese Konzentration auf die Inhalte in einem ausgeprägten Unterrichtsabschnitt zu *L'organisation des pouvoirs de la République* wieder. Dort wird ausgeführt, dass

„die Verfassung das höchste Gesetz ist. Sie organisiert die Gewalten. Alle weiteren Gesetze müssen mit der Verfassung in Einklang stehen, worüber die Verfassungsgerichtsbarkeit wacht. Die Rolle der unterschiedlichen Gewalten wird anhand des Gesetzgebungsweges dargestellt, ausgehend von seiner Initiierung (durch Parlamente, Regierungen oder den Volkswillen) bis hin zur Verabschiedung. Das politische System der fünften Republik vereint eine ausführende Gewalt (Präsident und Regierung) und ein aus zwei Kammern bestehendes Parlament (Nationalversammlung und Senat). [...]

Die wichtigsten europäischen Institutionen werden präsentiert (Ministerrat, Europäische Kommission, Parlament, Gerichtsbarkeit). Anhand eines Beispiels (Agrar- oder Umweltpolitik) werden die Etappen der europäischen Integration deutlich. [...]

Die Bedeutung der Wahlen und das Wahlsystem sind Gegenstand unterrichtlicher Überlegungen. Man erlernt einige Beispiele an Wahlmodi (Präsidentschaftswahl, Parlamentswahl, Kommunal, Kantonal- und Regionalwahl, Wahlen in der Europäischen Union).“⁴

Die Ausführungen ließen darauf schließen, dass Institutionen nun als Bestandteil eines eigens dafür konzipierten Unterrichts vermittelt werden; immerhin kann die Vermittlung von *le rôle des différents pouvoirs* und *les principales institutions européennes* nicht fachfremd erfolgen. Die Einführung der o. g. Unterrichtsthemen ist jedoch kein selbständiger Bestandteil des Unterrichts. Sie ergibt sich im Zusammenhang mit den historischen und geographischen

⁴ Im Original: „la constitution est la loi suprême. Elle organise les pouvoirs. Toutes les lois doivent être conformes à la Constitution, sous le contrôle du Conseil constitutionnel. Le rôle des différents pouvoirs est illustré par l'étude du cheminement de la loi, à partir de son élaboration (parlementaire, gouvernementale ou référendaire) jusqu'à sa mise en oeuvre. Le régime politique de la V^e République allie un pouvoir exécutif (le Président de la République et le Gouvernement) et un Parlement composé de deux assemblées (L'Assemblée nationale et le Sénat). [...]

Les principales institutions européennes sont présentées (Conseil des ministres, Commission européenne, Parlement, Cour de justice). À l'aide d'un exemple (politique agricole commune, politique de l'environnement, etc.), les étapes de la construction européenne sont mise en évidence. [...]

Le sens des élections et des modes de scrutin fait l'objet d'une réflexion. On étudie quelques exemple de mode de scrutin (élection présidentielle, élections législatives, élections municipales, cantonales, régionales, élections européennes).“

Aspekten der behandelten Landschaft, also Frankreich bzw. Europa. Insofern ist die weiterhin praktizierte integrative Schulung politischer Unterrichtsinhalte konsequent. In diesem Stadium kann der Schüler zu einer elementaren Analyse der Mechanismen und Zusammenhänge zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Phänomenen gelangen. Für eine Institutionenkunde i. e. S. ist bei einem so gestalteten Unterricht aber kaum Raum.

Aufgrund der fächerübergreifenden Anlage des gemeinschaftskundlichen Unterrichts in Frankreich, ergibt sich eine starke Betonung *Europas* im Bereich der *éducation civique*. In den Lehrbüchern der 80er Jahre variiert der Wert europabezogener Inhalte zwischen ca. einem Fünftel, was in etwa dem Anteil in deutschen Lehrbüchern entspricht, und fast vier Fünftel, ein besonders hoher Wert in einem Buch. In Lehrbüchern der Gegenwart wird jedoch der skizzierten Entwicklung hin zu einem stärker kognitiven und entsprechend den Ausführungen der *Directions* stärker auf genuin politische Sachverhalte eingehenden Unterricht Rechnung getragen. Waren die Lehrwerke der 80er Jahre noch überwiegend mit Titeltkonglomeraten, wie *Histoire, Géographie, Éducation civique* überschrieben, legen heutige Schulbücher bereits im Titel den Schwerpunkt auf die *Éducation à la citoyenneté*, in den Oberstufenklassen sogar auf die *Éducation civique, juridique et sociale*.

Diesem geringeren Forschungsinteresse an politikdidaktischen Fragestellungen sowie den entsprechend geringen administrativen Anstrengungen um eine Verstärkung politischer Bildungsbemühungen entspricht eine Randexistenz politischer Unterrichtsfächer, die den ebenso beklagenswerten Stellenwert politischer Bildung in deutschen Schulen noch weit unterbietet. Gemäß den *Bulletin officiel n° 28* vom 28. Juli 2004 sind in den Jahrgangsstufen der *Quatrième* und der *Troisième* gerade einmal 3 Stunden bzw. 3 Stunden und 30 Minuten für den Fachbereich *Histoire, Géographie, Éducation civique* vorgesehen. (Vgl. MINISTÈRE 2004, S. 3) Folgt man der weitergehenden Unterteilung dieser Stundentafeln, so bleiben dem kleinsten Bereich, nämlich der *éducation civique*, in beiden Jahrgängen 1 Stunde Unterricht, verteilt auf zwei Wochen. In Einklang mit diesem geringen Deputat steht die politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Schulfächer, unterrichtet von fachfremden Lehrern. „Eine eigenständige fachwissenschaftliche Erstausbildung an den Universitäten mit einer abschließenden Lehramtsprüfung war und ist [trotz neuerer Bemühungen um die politische Bildung, C. S.] nicht vorgesehen“ (ZETTELMEIER, S. 228), lediglich freiwillige Praktika,

sog. „Praktika, die diese Dimension der Bürgerschaftsbildung in die [bisherigen, C. S.] Ausbildungsinhalte integrieren.“⁵ (MINISTÈRE 1998, S. 2)

1.3. Zusammenfassung

Die kurze Darbietung politikdidaktischer Traditionen und Konzeption in beiden Ländern macht deutlich, weswegen die Annahme eines ausgeprägten institutionenkundlichen Unterrichts in der Bundesrepublik mit einer vergleichsweise technisch-formalen Darbietung gerechtfertigt ist. Nicht zuletzt an Universitäten im Fach Politikwissenschaft ausgebildete Sozialkundelehrer garantieren eine tiefgründige Behandlung gesellschaftlicher und politischer Institutionen. Gleichzeitig lässt ein Politikunterricht in den Händen von Historikern als Spezialisten, nämlich als „Ein-Fach-Lehrer“, und die starke Betonung der *valeurs universelles* im Selbstverständnis Frankreichs (und seiner Administration, seiner Wissenschaft) nur einen ganzheitlichen, historisch akzentuierten Politik- bzw. Demokratieunterricht zu, in dem Institutionen „nur als Mittel zum Zweck“ der Verwirklichung dieser Werte angesehen werden. Diese unterschiedliche Ausgestaltung der politischen Bildung muss in dieser Form als Ausdruck der politischen Kultur beider Länder verstanden werden: Die (bildungs-)kulturelle Entwicklung der politischen Bildung der Bundesrepublik war durch den Versuch gekennzeichnet, ebendiese politische Bildungsarbeit für die Ausbildung und Verbreitung einer demokratischen politischen Kultur zu nutzen. Diese demokratische politische Kultur ist bis heute durch die Akzeptanz des auf den Volkswillen gegründeten repräsentativen Regierungssystems gegründet. Sie ist in dieser Form normativ, weil sie die übergeordnete regulative Idee der Volksvertretung annimmt. In Frankreich kann hingegen von einem Konsens hinsichtlich des republikanischen Regierungssystems ausgegangen werden. Wechselnde Verfassungstexte stellten das republikanische Organisationsideal nie in Frage, so dass ein Diskurs darüber nicht zustande kam. (Vgl. VORLÄNDER 2004, S. 54)

⁵ Im Original: „stages portant sur des contenus disciplinaires intègrent [...] cette dimension d’éducation à la citoyenneté.“

2. Politische Bildung und politische Kultur

Im Folgenden stehen die Überlegungen zum Begriff der politischen Kultur im Fokus der Arbeit. Sozialwissenschaftlichen Überlegungen (Abschnitt 2.1.) folgend, wird das Konzept Rohes zur politischen Kultur als Erweiterung allgemeiner Darlegungen eingeführt (2.2.). Aus beiden Abschnitten werden sodann Konsequenzen für die politische Bildung bzw. Schnittstellen mit dem Bereich politischer Bildungsbemühungen aufgezeigt (2.3.) Es wird innerhalb dieser Abschnitte versucht, die Trennung zwischen sozialwissenschaftlichen Überlegungen und didaktischen Konsequenzen bzw. Konsequenzen für die Analyse der Lehrbücher einzuhalten, wenngleich anzumerken ist, dass dies nicht immer trennscharf gelingt. Die Begründung hierfür liefert die Tatsache, dass die politische Kulturforschung in engem Verbund mit dem Arbeitsfelder der politischen Unterrichtsforschung steht, hat diese sich doch zum Ziel gesetzt, politische Bildung zur Weiterentwicklung der demokratischen politischen Kultur zu betreiben. In Abschnitt 2.4. werden die politischen Kulturen in einem für diese Arbeit notwendigen Maße umrissen, deren Elemente aufgezeigt. Die sich anschließenden Bemerkungen verfolgen innerhalb dieser Arbeit ein zweifaches Ziel. Zum einen wird an den folgenden Ausführungen der bereits angedeutete Zusammenhang zwischen der politischen Kultur eines Landes und seiner politischen Bildung deutlich. Zum anderen wird dieser Zusammenhang, d. h. die interdependente Wirkung zwischen beiden Seiten theoretisch begründet. Letztlich werden die hier angestellten Überlegungen zusammengefasst. (2.5.)

2.1. Sozialwissenschaftliche Überlegungen zum Begriff der politischen Kultur

Den Beginn der modernen politischen Kulturforschung lässt sich mit dem Auftauchen des Begriffs *political culture* im Rahmen der Gabriel A. Almond Studie aus dem Jahr 1956 festlegen. Ziel war es, das bisher auf ein institutionelles Verständnis verengte makropolitische Forschungsfeld zu erweitern und nun das Individuum, seine politischen Einstellungen, Verhaltensweisen, Wertüberzeugungen, also: das Ergebnis seiner politischen Sozialisation zu untersuchen. Es ist nur schwer zu übersehen, dass politische und gesellschaftliche Veränderungen, u. a. die Zerstörung eines demokratischen Systems durch den Faschismus in Deutschland, Anlass für diese Forschungsrichtung gegeben haben. Ziel war es, Erkenntnisse über die Stabilität politischer Systeme zu erzielen. (Vgl. REICHEL 1981, S. 320) Entsprechend diesem Forschungsansatz ist der Begriff der politischen Kultur klassisch durch die Arbeit von Gabriel A. Almond wie folgt definiert:

„Every political system is embedded in a set of meaning and purposes. Every political system is embedded in a particular pattern of orientation to political action. I have it found useful to refer to this as the political culture.” (ALMOND 1956, S. 396)

Analog zu Almond definiert Patrick (1984, S. 279) die politische Kultur als

„the set of fundamental beliefs, values and attitudes that characterize the nature of the political system and regulate the political interactions among its members.“

Almond versteht Staat und Regierung als Institutionen des politischen Systems als einem Handlungssystem. Diesem System stellt er jedoch eine Erweiterung anbei, die nach den politischen Orientierungen i. S. v. Werten, Ideologien, Bewusstsein und Einstellungen fragt. Dadurch wird das „Ambiente“ (REICHEL, S. 320) des politischen Systems erfasst. (Vgl. ebd.)

Seit dieser ersten umfassenden Studie sind zahlreiche empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen rund um den Begriff der politischen Kultur gefolgt.¹ Das Almond/Verba-Konzept und seine Verarbeitungen versprachen, die Mikro- und Makroebene der Politikwissenschaft durch die Unterstützung kultureller und psychologischer Phänomene zu verbinden, folglich die subjektive Dimension von Politik zu erforschen. Ferner, so Kleszcz-Wagner, (1991, S. 4) „sollte es [die Studien von Almond und Verba, C. S.] die Erfassung kultureller Grundorientierungen erlauben, durch die eine Gesellschaft charakterisiert werden kann [...]“. Bei allen so durchgeführten Untersuchungen und Studien wird jedoch deutlich, dass „nach wie vor keineswegs von einem Konsens hinsichtlich Reichweite und Erklärungswert des Begriffes gesprochen werden kann.“ (BERG-SCHLOSSER/SCHISLER, 1987, S. 11) Die Schwierigkeit, diesen Konsens zu erzielen, bleibt auch heute bestehen, denn politische Kulturen sind politische „Alltagstheorien“ (ROHE 1994b, S. 162) und eben keine politikwissenschaftlichen Theorien i. e. S. In diesem Sinne können sie nicht als Rezeption und Weiterverarbeitung gesicherter Erkenntnisse gelten, sondern als gesellschaftlich geronnene Erfahrung mit historischen und aktuellen Politikerfahrungen verstanden werden. In diesem Sinne ist „Kultur voller Fragwürdigkeiten und Verunsicherungen, voller Antinomien, Ambivalenzen und Aporien.“ (GLASER 2001, S. 5) Ihre Erforschung ist schwer, weil sie aus Lösungen immer von neuem Probleme mit sich bringt. Glaser (Ebd.) verweist auf Brecht, der mit „...und sehn betroffen, den Vorhang zu und alle Fragen offen...“ zwar mit anderer Absicht die Schwierigkeit der politischen Kulturforschung treffend kennzeichnet.

¹ Einen gelungenen Überblick hierüber geben: Pickel, S. und G. (2006): Politische Kultur- und Demokratieforschung. Grundbegriffe, Theorien, Methoden. Eine Einführung, Wiesbaden.

Neben diese Sichtweise politischer Kultur in der Tradition Almond und Verba, die das Individuum zum zentralen Akteur politischer Kultur macht, postuliert Schelsky (1970, S. 15) das Institutionengefüge in seiner Gesamtheit als Kultur. Die Grundfrage, wie Kultur funktioniert, beantwortet er folgendermaßen:

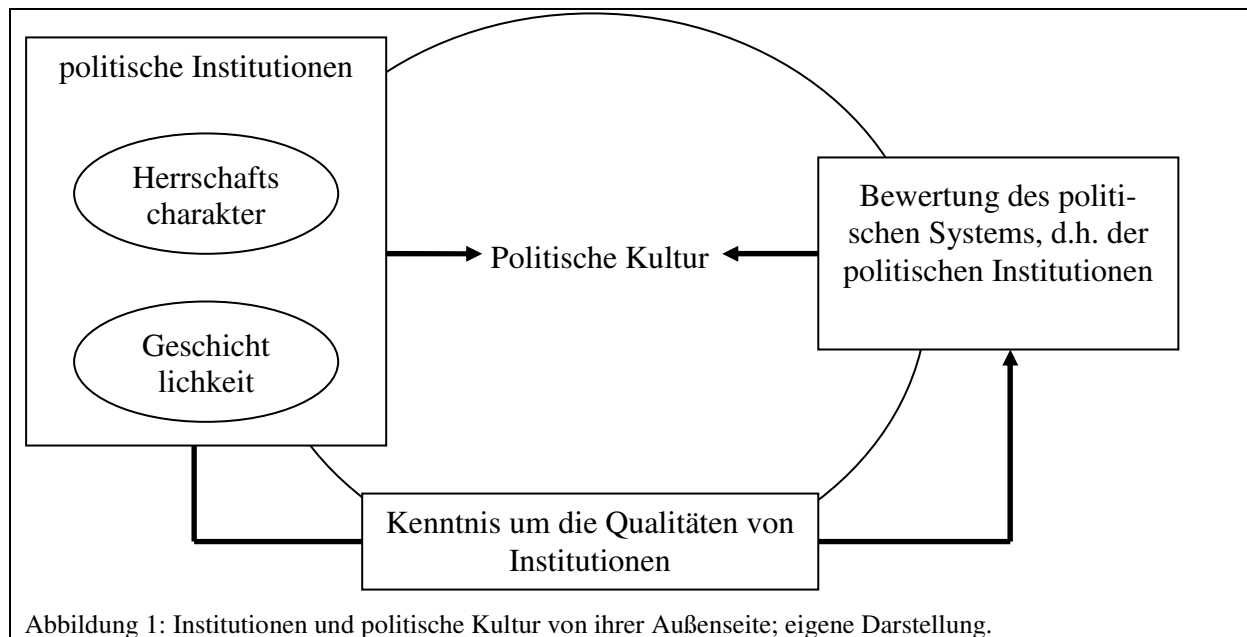
„Jedes kulturelle System verdankt seine Ganzheit und seine Selbstgenügsamkeit der Tatsache, dass es eine Reihe von menschlichen Grundbedürfnissen dauernd befriedigt. [...] Bedürfnisse setzen Funktionen, die in Handlungen erfüllt werden. Zugleich nimmt er [Malinkowski, auch im Folgenden, C.S.] aber zur Kenntnis, dass dieser generalisierte Mensch, [...], auch ein ‚soziales Wesen‘ ist, d. h. seine Handlungen gruppenhaft organisiert werden müssen, sollen sie auf die Dauer konstante Bedürfnisse befriedigen. Diese gruppenhafte Organisation nennt er Institution; so *bilden sich um alle bedürfnisbedingten Funktionen oder Aktivitäten Institutionen als organisierte Gruppenstützung dieses Verhaltens* [Herv. im Orig.], und erst diese Institutionen schaffen die Ganzheit eines kulturellen Systems oder Subsystems.“ (Ebd.)

Vitale, d. h. biologisch bedingte Primärbedürfnisse erfüllen sich in Primärinstitutionen, die aus sich heraus neue Folgebedürfnisse und damit neue Folgeinstitutionen entwickeln. Durch diese Entwicklung von Primärinstitutionen zu abgeleiteten Institutionen entsteht eine Institutionenhierarchie.² So wird der Aufbau von Kulturen beschrieben. (Ebd., S. 19) Ähnlich der sozialwissenschaftlichen Annäherung beschreibt Gehlen (1978, S. 88) den Aufbau kultureller Systeme aus anthropologischer Sicht. Im Unterschied zum Tier, dessen Umwelt durch die Natur vorgegeben ist, wird die des Menschen durch ihn selbst erschaffen. Dieser Ansatz wurde später durch die Arbeiten von Berger und Luckmann (2004) weiterverfolgt und ausgearbeitet. In ihrer Wissenssoziologie erläutern sie u. a., wie die menschlichen Bedürfnisse nach Sicherheit und Stabilität ursächlich für den Prozess der Institutionalisierung sind und damit zum Aufbau von Kultur beitragen.

Durch Schelskys Verweis auf Subsysteme ist es möglich, die Gesamtheit politischer Institutionen als (politische) Kultur zu verstehen. Die Berücksichtigung beider Definitionen, nämlich: Almond und Schelsky, führt zu einer Vorstellung von politischer Kultur, die sowohl durch „*meaning*“ und „*orientation*“ der Individuen gegenüber dem politischen System als auch durch die Struktur politischer Institutionen geprägt ist. Erst beide Definitionen zusammen erfassen in einem ersten Schritt die drei soziologischen Qualitäten von Institutionen: das Kriterium Objektivität durch die politische Kultur i. S. v. Almond; die Kriterien Geschichtlichkeit und Herrschaft durch die Definition Schelskys. Die Institutionen mit ihrer Geschichte und

² Solche Institutionenkette können von den Primärinstitutionen Nahrungsaufnahme oder Sexualität geführt werden. Folgeinstitutionen sind entsprechend die Jagd bzw. die Partnerschaft.

ihrem Kontrollcharakter werden als Objektivationen von den Individuen unterschiedlich bewertet.



Die Abbildung verdeutlicht den für diese Arbeit unterstellten Zusammenhang, wonach auch die auf dem ersten Blick als starre Gebilde zu vermutenden gesellschaftlichen Institutionen in einem wechselseitigen Zusammenhang mit politischer Kultur stehen. Mit Berger/Luckmann (2004, S. 98 ff.) gilt festzustellen, dass die institutionelle Ordnung einerseits als solches plausibel erscheinen muss. Institutionen zeichnen sich als historisch geronnene Gebilde durch eine gewisse Kontinuität aus (linke Hälfte der Abbildung). Andererseits muss dem Individuum, das am Prozess der Institutionalisierung noch nicht beteiligt war, der Zustand der Institution im *hic et nunc* ebenso plausibel erscheinen (rechte Hälfte der Abbildung). Und diese Plausibilität bzw. Legitimation muss sowohl kognitiven, als auch normativen Ursprungs sein. Davon ausgehend wird eine wesentliche Funktion politischer Bildung deutlich, die Deichmann (2004, S. 42) als „Beitrag zur Ausbildung der Muster von Orientierungen“ bezeichnet.

„Werden mit dem Begriff des **politischen Systems** [Herv. im Orig.] die politischen Institutionen sowie die politischen Rollenträger [...] beschrieben, dann geht es in der politischen Bildung um die Ausbildung der Orientierung gegenüber der politischen Ordnung.“ (Ebd., S. 44)

Zusammen mit Politikunterricht, der den objektiven Aspekt politischer Institutionen vermittelt, leistet politische Bildung ihren Beitrag zur Weiterentwicklung der politischen Kultur.

Von dieser bereits als politikdidaktisch zu beschreibenden Konsequenz, bedarf es dennoch einmal einen Schritt zu zurück zu einem noch weitergehenden Konzept zur politischen Kultur,

nicht zuletzt, weil die obige Abbildung überwiegend an der Oberfläche liegende Einstellungen und Meinungen in Erfahrung bringt, die Innenseite politischer Kultur jedoch vernachlässigt. Unter Innenseite ist i. d. F. diejenige Seite zu bezeichnen, die nach den verschiedenen Meinungen zugrunde liegenden Momenten der politischen Kultur fragt. Löffler (2003, S. 128) verweist m. E. zurecht darauf, dass durch eine nur umfrageorientierte politische Kulturforschung der „harte Kern einer politischen Kultur unentdeckt bleibt, weil dieser harte Kern gerade aus den nicht oder nur halbwegs bewussten kollektiven und kulturellen Selbstverständlichkeiten bestehe.“ Deshalb sei im Anschluss Rohes Konzept zur politischen Kultur vorgestellt, bevor in Anlehnung an Löffler der Zusammenhang zwischen dieser und den für diese Arbeit interessanten Institutionen als gesellschaftliche Objektivation i. S. Berger/Luckmanns dargelegt wird.

2.2. Rohes Konzept der politischen Kultur

Da Karl Rohe m. E. derjenige ist, der die oben ansatzweise skizzierte Doppeldeutigkeit politischer Kultur, nämlich inklusive ihrer Außen- und Innenseite, am in dem für diese Arbeit gewinnbringendsten Maß ausgearbeitet hat, werden seine Überlegungen in einem folgenden Abschnitt kurz skizziert, um – nach einer Bestandsaufnahme der politischen Kulturen in Deutschland und Frankreich – nachzuweisen, inwiefern diese Elemente in die Lehrbücher Eingang gefunden haben, von einem Zusammenhang zwischen politischer Kultur und politischer Bildung also zu sprechen ist.

Zunächst wird durch Rohe der Begriff der objektiven Einstellungen ausdifferenziert. Er erläutert, dass unter politischer Kultur nicht

„einfach nur Einstellungen gegenüber einem politischen System und psychologische Orientierungen gegenüber politischen Objekten, sondern Grundannahmen über die politische Welt, also grundlegende Ordnungsvorstellungen zu verstehen sind, die die Maßstäbe für die Beurteilung eines Systems bereitstellen und zumindest ansatzweise den Charakter einer politischen Theorie besitzen“ (ROHE 1994b, S. 165)

Damit unterstellt er, dass die in diversen empirischen Untersuchungen ermittelten Erkenntnisse nur innerhalb eines kollektiv anerkannten Rahmens von Grundeinstellungen zu verwerten und zu interpretieren sind. So können geringe Zustimmungswerte zu politischen Institutionen nicht als Krise der politischen Kultur interpretiert werden, wenn es eine weitgehende Übereinstimmung mit dem herrschenden politischen Ordnungssystem gibt. Die Gründe für geringe Vertrauenswerte liegen dann u. U. in den politischen Amtsträgern o. ä. Von einer Krise der

politischen Kultur wird demnach gesprochen, wenn es keinen tragfähigen gesellschaftlichen Konsens über die übergeordneten Grundannahmen gibt.

Entsprechend den angeführten Überlegungen eines zweifachen Charakters von politischer Kultur, nämlich den Einstellungen und Orientierungen gegenüber einem politischen System und den systemimmanenten kulturellen Elementen, führt Rohe (1994b, S. 166) an, dass die Ausdrucks- und die Inhaltsseite konstitutive Bestandteile des Konzepts der politischen Kultur sind. Der Aspekt der Veräußerlichung kann als Vehikel für die Betrachtung der Inhaltsseite dienen. Diesem doppelten Sinn von politischer Kultur entspricht die Konzeptualisierung des Begriffs in seinem subjektiven und objektiven Doppelcharakter. Für die politische Kultur relevante Regeln, Prinzipien oder Mechanismen bedürfen nicht nur der „Verinnerlichung“ sondern auch der „Veräußerlichung“, (1994a, S. 7) um die ihnen zugetragenen gesellschaftlichen Funktionen wirkungsvoll zu erfüllen. Sie sind auf Wort, Schrift, Mythen, Symbole, Standbilder, Rituale, Fahnen u. v. m. angewiesen. Das gilt umso mehr, wenn Institutionen im Speziellen oder ein Staat im Allgemeinen nicht nur in den Köpfen der Menschen sondern auch in den Herzen der Gemeinschaftsmitglieder verankert werden sollen. Entsprechend sind auch Demokratien, zu denen die Zustimmung – man könnte es meinen – aufgrund der alle Gemeinschaftsmitglieder einbeziehenden, also: demokratischen Entscheidungsfindung urwüchsig sein sollte, auf symbolische Politik angewiesen sind. Von politikdidaktischen Interesse ist diese Politik deshalb, weil durch Symbole Elemente des politischen Systems, der politischen Prozesse und der politischen Kultur mehr oder weniger verschlüsselt und damit vereinfacht in der Öffentlichkeit kommuniziert werden. Durch die Interpretation dieser Symbole im Einklang mit dem politischen *mainstream* oder durch Neu- und Uminterpretationen werden Einstellungen formiert, die im *political-culture*-Ansatz in der Tradition von Almond/Verba erfasst (Vgl. DEICHMANN 2007, S. 4) werden und die in den Überlegungen Rohes die veräußerlichte Seite seines Konzepts politischer Kultur darstellen. Wenngleich Symbolisierungen auf verschiedenste Weise vollzogen und als solche vermittelt werden können, stellen die Verwendung der Sprache und der Farben zwei besondere Arten der symbolischen Politik dar. Entsprechend dem Motto „Raider heißt jetzt Twix – Sonst ändert sich nix“ werden Begriffe umgedeutet und in dieser neuen Form funktionalisiert ohne dass sich am dadurch bezeichneten Sachverhalt etwas geändert hätte. So heißen Zigeuner jetzt Sinti und Roma und Lehrlinge Auszubildende ohne dass sich an der Situation eben dieser Gruppen durch die Umbezeichnung irgendetwas geändert hat. (Vgl. JESSE 2006, S. 6) Aktuellstes Beispiel ist die Debatte um die Deutungshoheit über die Ereignisse in Afghanistan. Einem Politikum

gleich wird über die Begriffe *Krieg* versus *kriegsähnlicher Zustand* versus *humanitärer Einsatz zum Schutz der afghanischen Bevölkerung*³ gestritten, unter offensichtlicher Vernachlässigung der Situation der deutschen Soldaten im Einsatzgebiet. Dass die Bezeichnung der Stationierung Auswirkungen auf die Akzeptanz dieses Einsatzes hat, sich also auf die politische Kultur niederschlägt, wird deutlich, wenn anzunehmen ist, dass die Mehrheit der deutschen Bevölkerung humanitäre Hilfe befürworten, Kriege hingegen ablehnen wird. Vergleichbares gilt für den Bereich der Farben innerhalb der politischen Kommunikation. „Über Farben erschließen wir uns die Welt des Politischen. Rot, Schwarz, Gelb, Grün sind elementare Orientierungsmuster der politischen Öffentlichkeit.“ (SCHÜLER 2006, S. 31) Werden die einzelnen Farben in einer Vielzahl der politischen Systeme den verschiedenen Parteien und somit deren Inhalten zugeordnet, wird beispielsweise die Farbe Blau, eigentlich die Farbe liberaler Parteien in Europa, auch als internationale Farbe der Friedens anerkannt. (Vgl. ebd., S. 36) So lässt die blaue Farbe der Flagge der Europäischen Union die Interpretation der EU als liberalem Gemeinwesen, als auch als Friedensgemeinschaft zu. Dass eine einseitige Interpretation dieser Farbwahl Auswirkungen auf die politische Kultur in den Mitgliedsstaaten provoziert, kann an dieser Stelle als gesichert gelten.

Rohe (1994b, S. 166) erläutert, dass diese Ausdrucksseite niemals „nur Schall und Rauch“ (Ebd.) ist und erinnert, wie politische Inhalte an einem falschen Ausdruck oder einer falschen Geste scheitern können. Die Wirkung von Einsatz und Unterlassung bestimmter symbolischer Elemente hängt hierbei von einer Vielzahl von Bedingungen ab. Dazu zählen kontextuelle Elemente verschiedener Art, die durch folgende Fragen beantwortet werden: In welchem Land wird eine bestimmte Geste eingesetzt? Ein politisches Ritual kann in einem Land als Mindestbedingung an eine politische Persönlichkeit oder Gruppierung gestellt sein, wohingegen die Veräußerlichung desselben Brauchs in anderen Ländern auf Ablehnung stößt. Es gilt ebenso zu fragen, in welcher politischen evtl. auch ökonomischen Situation ein Ritual gepflegt wird. Man denke hierbei an die Postulierung des Sparwillens der zweiten großen Koalition, der im Anschluss an die Finanzkrise 2008/09 allenfalls müde belächelt oder aber auch als unverantwortlich gebrandmarkt wurde. In jedem Fall dient die Veräußerlichung von politischen Kulturleistungen der politischen Integration eines Gemeinwesens. Ihr liegt also eine identitätsstiftende Wirkung inne.

³ Der täglichen Presse sind noch eine Vielzahl weitere Umschreibungen und Bezeichnungen zu entnehmen.

Die Verbalkonstruktion lässt erkennen, dass politische Kultur nicht als starres Gebilde begriffen wird, so wie es empirische Momentaufnahmen vermuten lassen, selbst wenn diese zyklisch wiederkehrend durchgeführt werden und somit diachrone Entwicklungen erkennen lassen. Vielmehr wird sie als Prozess i. d. S. verstanden,

„dass ein objektiv-geistiger Strukturzusammenhang [Formulierung Karl Mannheim, C. S.] darauf angewiesen ist, immer wieder aktualisiert und symbolisch erneuert zu werden, und zwar auch dann, wenn es ‚nur‘ um seine Bewahrung geht. Politische Kultur bedarf, mit anderen Worten, der ständigen Pflege, wenn sie nicht Gefahr laufen will, dass der in ihr gespeicherte Sinn zerrinnt, ihre Formsprache nicht mehr verstanden wird und ihre Rituale erstarren.“ (Ebd., S. 168)

Diese Pflege vollzieht sich nun ebenfalls wieder in einer zweifachen Weise: Zum einen als Weitergabe kultureller Elemente und zum anderen als Schöpfung neuer zu etablierender Kulturleistungen. Entsprechend führt Rohe (1994a, S. 8) die Begriffe der Deutungs- und der Soziokultur als zwei Seiten von politischer Kultur in die Debatte um die politische Kulturforschung ein. Die Deutungskultur ist für ihn

„eine Kultur der Kultur, eine Metakultur, deren Funktion nicht zuletzt darin besteht, die auf der Ebene der Soziokultur gespeicherten mehr oder minder unbewussten Denk-, Rede und Handlungsgewohnheiten zu thematisieren und sie damit selbst dann ihrer gleichsam ‚natürlichen Unschuld‘ zu berauben, wenn eine Deutungskultur sich grundsätzlich affirmativ zu einer Soziokultur verhält.“ (Ebd.)

Das bedeutet, dass die Deutungskultur – wie der Name schon sagt – die politisch vermittelten Zeichen hinterfragt und zu klären versucht, von wem und für wen diese Symbole interpretiert werden. (Vgl. ROHE 1994b, S. 169) Wenn Deichmann (2002, S. 19) diese Interpretationsaufgabe den gesellschaftlichen Eliten zuschreibt, unterstellt er, dass diese durch die Präsenz in den Medien als vermittelnden Instanzen die wohl größte Chance auf Verbreitung ihrer Deutungsangebote haben. Sie liefern insbesondere den jüngeren Bürgern notwendige Interpretationsangebote. Die kritische Auseinandersetzung damit, die an allen Orten politischer Sozialisation vollzogen wird, stellt aber auch eine Deutung von kulturellen Zeichen dar, so dass die Beschränkung auf gesellschaftliche Eliten m. E. zu kurz greift. Für Rohe, der die politikdidaktischen Konsequenzen dieser Sichtweise nicht thematisiert, hat die Deutungskultur folglich die dienende Funktion, die durch empirische Erhebung zu ermittelnden soziokulturellen Vorstellungen, wie sie Almond und Verba durchgeführt haben, zu formen, zu stabilisieren oder zu hinterfragen. Denn

„Entwicklungsstand, Reichtum, Kohärenz und ‚Zivilisiertheit‘ einer politischen Soziokultur hängen doch immer auch davon ab, ob und inwieweit sie durch eine auf sie bezogene politische Deutungskultur geistig geformt worden ist und geistig geformt wird. Mehr als das: zumindest dann, wenn politische Soziokulturen nicht in schützender räumlicher Abgeschieden-

heit existieren, hängt ihr schieres Überleben auf Dauer davon ab, ob es eine sie stützende politische Deutungskultur gibt, die sowohl Identität bewahren hilft als auch Anpassung an veränderte Verhältnisse ermöglicht.“ (ROHE 1994a, S.9)

Löffler (2003, S. 128 ff.) verbindet dieses Konzept nun mit den Überlegungen Berger/Luckmanns zur „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit.“ Von der objektiven und der subjektiven Dimension politischer Kultur ausgehend, schließt er, dass „die Gesellschaft als das Produkt eines dialektischen Prozesses zwischen ihrer objektiven und ihrer subjektiven Wirklichkeit [zu] verstehen [ist].“ (Ebd., S. 130) In ihrer subjektiven Dimension besteht die gesellschaftliche Wirklichkeit nun aus der kollektiven Identität einer Gesellschaft. Diese setzen sich wiederum aus dem das eigene Selbstverständnis prägenden Geschichtsbild und dem Bild der Gegenwart mitsamt überlieferter und gegenwärtig noch gelebter oder nicht mehr gelebter Werte zusammen. Das so entstehende und für die Kultur eines Landes unabdingbare Gedächtnis ist selektiv i. d. F., dass es aus zunächst wertfreien historischen Daten einen sinnstiftenden Zusammenhang herstellt. In ihrer objektiven Dimension sind es Funktionäre in Wissenschaft, Medien und Politik, aber auch Lehrer und andere an der Sozialisation eines Individuums beteiligte Personen, die auf das kollektive Gedächtnis einwirken. Sie nehmen so Einfluss auf die Formierung des vorherrschenden Geschichtsbildes einer Gemeinschaft.

Diese Argumentation passt sich insofern in die Arbeiten Berger/Luckmanns ein, dass auch sie erklären, wie ein Individuum in eine nicht von ihm geschaffene Welt eintaucht. Sie erleben Institutionen als „historisch geronnene“ (ROHE 1994a, S. 39) Interessen, weil der Einsatz des Institutionalisierungsprozesses i. d. R. über die individuelle Lebensspanne hinaus in die Vergangenheit reicht. Dazu zählen: Macht, Herrschaft, Bürokratie und andere Formen, die sich in institutionalisierter Form realisieren. (Vgl. LÖFFLER, S. 131) Im Rahmen der Sozialisation werden die Institutionen durch die Mitglieder der Gesellschaft internalisiert, d. h. die objektive Wirklichkeit wird als subjektive Wirklichkeit kennen und erfahren gelernt. Wenn Berger/Luckmann (2004, S. 98) erläutern, dass sich diese objektive Wirklichkeit legitimieren muss, so geschieht dass in hochkomplexen und ausdifferenzierten Gesellschaften durch allgemeine Sinnkonstruktionen, bei denen es zumindest mehr Gemeinsames als Trennendes gibt. Diese „symbolischen Sinnwelten“ (Ebd., S. 102) bezeichnet Löffler (S. 134) als Staatsmetaphysik. Dazu zählen Gründungsmythen eines Landes, die in der Bundesrepublik inflationär gebrauchte Formel des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates oder die Bekundung verfassungsmäßiger Bedenken (in Fällen, bei denen der politische Wille zur Entscheidung fehlt.)

Der Zusammenhang von politischer Kultur und politischer Bildung ist also augenscheinlich. Da politische Kultur als das Ergebnis von Deutungs- und Überlieferungsprozessen ist, deren Ergebnisse messbar sind, wird die Rolle politischer Bildungsprozesse als wesentlicher Komponente der politischen Sozialisation deutlich. Dass nach dem oben Dargelegten dem Geschichtsunterricht eine ebenso bedeutsame Rolle zukommt, versteht sich von selbst, wenngleich der Nachweis an dieser Stelle nicht erbracht wird.

2.3. Konsequenzen für die politische Bildung

Aus den angestellten Überlegungen werden folgende politikdidaktischen Konsequenzen deutlich. Politischer Bildung obliegt die Aufgabe, die subjektive Ebene, d. h. die politische Deutungskultur im Sinne der demokratischen politischen Kultur auszubilden und weiterzuentwickeln.⁴ Im Rahmen dieser Arbeit scheint dieser Aspekt besonders interessant, weil sich die politischen Systeme der Bundesrepublik und Frankreichs dadurch auszeichnen, dass viele Prozesse eben nicht institutionalisiert und dementsprechend kulturellen Einflüssen gegenüber nicht immun sind. Vielmehr leben die politischen Systeme, mithin auch die unterschiedlichen Institutionengefüge von einer schier unüberschaubaren Anzahl informeller im Sinne nicht geregelter Abläufe. Mitverantwortlich hierfür ist das durch den Politikzyklus oder die Prozesstheorie beschriebene Prozedere der demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. Verschiedenste staatliche und nichtstaatliche Akteure wirken sowohl in Deutschland als auch in Frankreich an der demokratischen Entscheidungsfindung mit, wenngleich Unterschiede feststellbar sind, die eben auch als Bestandteil der politischen Kultur zu gelten haben. Mit Blick auf die Parteien erläutert Schild (1999, S. 330), von deren verfassungsrechtlicher Stellung ausgehend, die Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich. Während Art. 21 GG den deutschen Parteien ein Mitwirkungsrecht bei politischen Willensbildungsprozessen zuerkennt und hierdurch sowie durch das sich ableitende Parteiengesetz wesentliche Aufgaben beschreibt, haben französische Parteien lediglich ein Mitwirkungsrecht bei Wahlen. „Die politischen Parteien und Vereinigungen wirken bei den Wahlentscheidungen mit.“⁵

⁴ Diese Ausbildung und Weiterentwicklung ist als Prozess zu verstehen, bei dem insbesondere der junge Bürger mit den Deutungen der gesellschaftlichen Eliten in Verbindung gebracht wird. Diese, zu ihnen zählen Eliten in Politik, Medien, Verbänden, Kirchen und Kultur, werden dem Schüler im Raum der politischen Sozialisation – gleich, ob sie im privaten oder im schulischen Kontext stattfindet – vermittelt; er selber übernimmt sie vollständig, teilweise oder gar nicht. (Vgl. Deichmann 2002, S. 19)

⁵ Im Original: „Les partis et groupements politiques concourent à l'expression du suffrage.“

schreibt die französische Verfassung in Art. 4 vor. Aus dieser verschiedenen verfassungsrechtlichen Anerkennung der politischen Parteien leiten sich weitergehende Unterschiede bzgl. der Finanzkraft, des Organisationsgrades und der Stabilität von Parteien ab. Ähnliches gilt für die nichtstaatlichen Organisationen. Lestrade (2007, S. 3) stellt in einer vergleichenden Studie heraus, dass

„die französischen und deutschen Gewerkschaften nicht viel gemeinsam zu haben scheinen. Zerfallen die Gewerkschaften mit einem hohen Politisierungsgrad in Frankreich, verglichen mit einer einheitlichen Struktur und ohne ausgeprägte ideologische Prägung in Deutschland, so ist das Ergebnis eine im Vergleich deutlich geringere Gewerkschaftsbindung.“⁶

Für die politische Kultur bedeutet dieses Vorhanden verschiedenster Akteure und informeller politischer Prozesse, dass sie sich durch ein hohes Maß an „Konformismus, also durch eine starke Beschränkung von an sich denkbaren Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (ROHE 1994a, S. 10) auszeichnen muss. Um dieser Aufgabe der Integration denkbarer politischer Kulturen nachzukommen, die Deutungskultur also im Sinne der demokratischen politischen Kultur zu entwickeln, kommt politische Bildung und Institutionenkunde an einem an Symbolen orientierten Unterricht nicht vorbei, wobei der Begriff der Symbole hier in einem sehr weiten Sinn zu verstehen ist. Rohe (Ebd.) unterstreicht, dass die Konstruktion einer politischen Deutungskultur es notwendig macht, die Grenzen zwischen allgemeiner und politischer Kultur als fließend zu verstehen. Es geht ihm darum, „die politische Dimension der allgemeinen Kultur stärker und systematischer in den Blick zu nehmen als das bislang zumeist der Fall war.“ (Ebd.) Versteht man allgemeine Kultur als etwas durch die Menschen selbst hervorgebrachtes und eben nicht naturwüchsig, wird deutlich, dass auch das gesellschaftliche oder politische System i. e. S. als hervorgebracht gelten kann und eine literarische, philosophische, musikalische o. a. Bearbeitung dieses Hervorgebrachten für die politische Kultur Bedeutung erlangt. All diese Interpretationselemente werden für das individuelle politische Ordnungswissen relevant. Um den Begriff der politischen Kultur nach dem Angeführten nicht auszuhöhlen, ihn jedoch ausreichend weit zu begreifen, liefert Deichmann (2002, S. 17) Beispiele, diese politische Deutungskultur zu verstehen, klassifiziert diese aber noch mal nach ihrer Wirkung bei den Adressaten. Rationale Elemente

„können [demnach] auch außen- und innenpolitische Handlungsorientierungen sein, wie etwa das Prinzip der Neutralität oder der deutsch-französischen Freundschaft, die Einsicht in die Notwendigkeit der europäischen Integration etc.“

⁶ Im Original: „[...] les syndicats en France et en Allemagne ne semblent pas avoir beaucoup de choses en commun. Emissionnement des syndicats couplé à une forte politisation en France comparé à une structure largement unitaire et une absence affichée d'idéologie politique en Allemagne, très faible taux de syndicalisation en France, moins de la moitié de celui qui existe en Allemagne [...]“

Emotionale Begründungselemente

„dürften weltanschauliche, religiöse oder mythische Elemente [sein.] Deutlich wird dies bei den Aktualisierungen von Gründungsmythen der Staaten anlässlich nationaler Erinnerungs- und Gedenktage oder bei religiösen Formeln in Verfassungen, Nationalhymnen, Schwurformeln, welche alle einen Beitrag zur Schaffung von Gemeinschaftsbewusstsein oder nationaler Identität liefern sollen.“ (Ebd.)

Lehrbücher, die einen an diesen Symbolen orientierten Unterricht ermöglichen sollen, müssen im Bereich der gesellschaftlichen Institutionen Anregungen liefern, die mit ihnen als Selbstverständlichkeiten verbundenen Symbole zu erläutern bzw. die bekannten Erklärungen kritisch hinterfragen. Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der obersten Versinnlichung der Bundesrepublik, nämlich der schwarz-rot-goldenen Flagge inklusive des Bundesadlers, sollen an dieser Stelle reichen, um das Angeführte in den Kontext schulischer politischer Bildung zu rücken: So erzählen die Farben der Bundesflagge die ereignisreiche Geschichte der Nation: die düstere Vergangenheit Deutschlands, der blutige Kampf um Einheit und Freiheit, mit denen die Zukunft golden werden sollte. Der Adler, als bereits in der Antike verwendetes Zeichen für die oberste Göttlichkeit, verweist u. a. auf die christliche Tradition der gewordenen Bundesrepublik. Mit Blick auf die Nationalflagge Frankreichs als politisches Symbol oberster Kategorie bieten französische Schulbücher idealerweise Möglichkeiten, die verschiedenen Deutungen gegeneinander abzuwägen. Die mit den Farben blau-weiß-rot gestaltete Flagge entstand, so eine Deutung, während der Französischen Revolution, als angeblich die Farben der Stadt Paris (blau und rot) mit dem königlichen Weiß zusammengefügt wurden und damit das Zusammengehen von König und Volk in der Phase der konstitutionellen Monarchie symbolisierten. Eine andere Version geht davon aus, dass zu den Farben der Könige (royalblau und weiß) das Blutrot der Revolution hinzukam.

Kurz: Der Lernende muss die Möglichkeit bekommen, sich der Geschichte von Institutionen und der Bedeutung von damit verbundenen Artefakten bewusst zu werden. Er versteht sie somit als eine Objektivation, die für organisierte Bedürfnisbefriedigung stehen. Sie sind aus menschlichen Anliegen heraus entstanden und haben den gesellschaftlichen Wandel mit vollzogen. Er erkennt, dass gesellschaftliche Institutionen einen funktionalen Charakter haben, der nicht in jedem Fall mit seinen Bedürfnissen übereinstimmt. Der Herrschaftscharakter von Institutionen und von den mit ihnen verbundenen Symbolen wird ihm ebenso deutlich. Wenn der Lernende diese Herrschaft selber erfahren hat, versteht er die Institution in ihrer Objektivität, d. h. er erfährt die Divergenz zwischen den Bedürfnissen derjenigen, die eine best.

Handlung institutionalisiert haben, und seinen eigenen. Die Einsicht in alle Eigenschaften von Institutionen ist Voraussetzung dafür, dass sie von den Lernenden legitimiert werden. Indem politische Bildung Einblicke in die genannten Qualitäten von Institutionen gewährt und gleichzeitig ihre Struktur vermittelt, leistet sie einen Beitrag zur Ausbildung und Weiterentwicklung der demokratischen politischen Kultur.

2.4. Politische Kultur in Deutschland und Frankreich

2.4.1. Politische Kultur in Deutschland – Einblicke

„Die stille Revolution“ (INGLEHART) ist vorbei. In Deutschland⁷ fand seit seiner Gründung ein „Wertwandlungsschub“ (KLAGES 1988, S. 51) statt, der die bis dahin geltenden Pflicht- und Akzeptanzwerte zurückgedrängt und den Selbstentfaltungswerten an Gewicht verliehen hat. (Vgl. ebd., S. 51 ff) Dass dieser sich auf die Institutionen der drei Ebenen auswirkt, wird durch die Massenmedien täglich aufs Neue ins Bewusstsein gerückt. Zunehmende Politik-, Politiker- und Parteienverdrossenheit sind Schlagworte, die ebenso regelmäßig gebraucht werden wie Bevölkerungsrückgang o. ä. Man gewinnt den Eindruck, im Gegensatz zur französischen Gesellschaft, die entsprechend den Aussagen von Crozier stillsteht, ist die deutsche Gesellschaft durch Bewegung gekennzeichnet. Die Nachkriegswirren, der Wiederaufbau, das Wirtschaftswunder, die Stagnation in den späten Siebzigern, die Euphorie und Enttäuschung im Zusammenhang mit der deutschen Einheit sind Zeichen für wahrhaftige Bewegung in der Bundesrepublik und ihrer Bevölkerung. Nur vermitteln die o. g. Schlagzeilen immer häufiger den Eindruck, die verschiedenen Institutionen sind nicht Förderer dieser mit vielen Erfolgen verbundenen Ereignisse sondern eher Blockierer. Im Gegenzug werden sie für alles verantwortlich gemacht, was von der Gesellschaft als Verlust o. ä. empfunden wird.

Inwieweit dieser Eindruck gerechtfertigt ist, wird im Anschluss zum Gegenstand der Überlegungen gemacht. Unter anderem werden dazu die Orientierungen der Jugendlichen gegenüber den Ebenen institutioneller Verfasstheit dargelegt. Darüber hinausgehend wird erläutert, worin Besonderheiten der deutschen politischen Kultur zu sehen sind. Hierbei werden die u. a. von Rohe herausgearbeiteten Elemente der Deutungskultur thematisiert. Dies erscheint deshalb notwendig, um die verschiedenen Orientierungen unter ein stabilisierendes Ganzes zu

⁷ Es wird an dieser Stelle auf einen Ost-West-Vergleich verzichtet, wenngleich dem Autor bewusst ist, dass die politische Kultur in beiden Teilen der Bundesrepublik, ausgedrückt in Zustimmungswerten zu den verschiedenen Items, große Differenzen aufweist.

stellen, in dessen Licht die Einzelergebnisse statistischer Jugendforschung interpretierbar werden. Ganz mit Goethe: „Dann hat er die Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band.“

Bevor jedoch auf die Einzelaspekte der politischen Kultur in der Bundesrepublik einzugehen sein wird, erfolgt an dieser Stelle ein noch für den Vergleich mit Frankreich folgenreicher Unterschied des Selbstverständnisses der Deutschen im Gesamten. In der Thematisierung sog. Letztbegriffe kollektiver Selbstdeutung arbeitete Albrecht (2009, S. 83 ff.) heraus, dass sich die Bundesrepublik im Spannungsfeld zwischen den Selbstbeschreibungsmöglichkeiten Nation, Staat, Gesellschaft oder Demokratie für den Begriff der „demokratischen Gesellschaft“ entschieden hat. In der Zeit der intellektuellen Gründung der Bundesrepublik waren es Soziologen wie Jürgen Habermas, der in der Tradition von Horkheimer und Adorno die demokratische Nachkriegsordnung als Gesellschaft verstand. Daraus resultierte letztlich die Tendenz, die betriebene Politikwissenschaft und vor allem die politische Bildung im engen Verbund mit der Soziologie zu verstehen. (Vgl. ebd., S. 100) Aus einer anderen Denktradition stammend, postuliert auch Carl Schmidt: „Die Epoche der Staatlichkeit geht jetzt zu Ende. Darüber ist kein Wort mehr zu verlieren.“ (SCHMITT 1963, S. 10) Während die aus der kritischen Theorie stammenden Autoren den Staatsbegriff als etwas genuin Böses ablehnten, weil er die ökonomischen Abhängigkeiten der Marxschen Theorie in Abhängigkeiten umwandelt, die aus einem dem Staat immanenten Machtgefälle resultieren, lehnen diejenigen Autoren der politischen Rechten den Staatsbegriff ab, da die Bündelung sozialer Kräfte zum Zweck der Interessendurchsetzung besser mit dem Begriff „des Politischen“ zu bezeichnen sei. (Vgl. ALBRECHT, S. 102) Diesem Selbstverständnis folgend werden nun Teilaspekte der politischen Kultur der deutschen Gesellschaft angeführt.

2.4.1.1. Empirische Aussagen der politischen Kultur Deutschlands

Schneekloth (2006) ermittelte im Rahmen der 15. Shell Jugendstudie niedrige Akzeptanzwerte in die Bundesregierung. Diese wohl bekannteste Institution erster Ebene genießt bei den Jugendlichen nur ein geringes Vertrauen. Ein abnehmendes Vertrauen gegenüber politischen Institutionen der ersten Ebene diagnostizierte auch Niedermayer (2005, S. 63 ff). Gemäß seinen Angaben sinkt das Vertrauen in den Bundestag und die Bundesregierung seit 1985 kontinuierlich. Obwohl eine Talsohle zu Beginn der 90er Jahre durchschritten ist, rangiert das Vertrauen drei Jahre später fast einen Punkt tiefer als 1985. In den neuen Bundesländern ist dieser

Wert deutlich geringer. Wie Schneekloth belegt auch Niedermayer höhere Vertrauenswerte in die unabhängigen Institutionen. Dazu zählen Gerichte (insb. das Bundesverfassungsgericht), die Polizei sowie Umwelt-, Menschen- und Bürgerrechtsgruppen und Kirchen. Als Indikator, die diese zu erahnende Politikverdrossenheit stützen, gelten Aussagen, dass „Politiker nur daran interessiert sind, gewählt zu werden, und nicht daran, was die Wähler wirklich wollen“ und dass „sich Politiker [nicht] darum kümmern, was Leute wie ich denken.“ Mit Mittelwerten von 4,5 und 4,4 auf einer Skale bis 6 (trifft voll und ganz zu) erreichen diese Aussagen sogar leicht höhere Werte als 2002. (Vgl. ebd., S. 113 ff) Es verwundert, dass das Vertrauen in die parteienstaatlichen Institutionen geringer ist als das in Organisation, die sich keinen legitimierenden Wahlen oder anderen Partizipationsmöglichkeiten aussetzen. Offensichtlich führt die Charakterisierung einer gesellschaftlichen Institution als politisch bzw. unpolitisch zu den ermittelten Unterschieden in der Bewertung eben dieser. Vielleicht werden aber auch die eingeräumten Mitwirkungsmöglichkeiten als zu gering und der Herrschaftscharakter der politischen Institutionen als zu groß empfunden.

2.4.1.2. Die Geschichte als kulturprägendes Moment

Aus historisch-soziologischer Sicht, die mir aus oben angeführten Gründen im Rahmen dieser Arbeit bedeutsamer erscheint, stellt die Unterscheidung der Begriffe Wir und Ich eine entscheidende Voraussetzung dar, um zu zeigen, wie kollektive Identität – hier vereinfacht als politische Kultur bezeichnet und ihren Ausdruck auch in Lehrbüchern findend – auf die individuelle Identität wirkt, d. h. auf diejenigen Einstellungsmuster, die in Jugendstudien geprüft werden. Dass diese politische Kultur historisch determiniert ist, zeigt Möller (2001, S. 8). Demnach gab und gibt es keine Hochkultur, die ohne ein Mindestmaß an historischer Erinnerung auskäme. Kultur ohne Geschichte ist ihm folgend, theoretisch undenkbar und praktische unmöglich, da auch der radikalste Neuerer oder Revolutionär sich mit historisch vorgefundenen Gegebenheiten auseinandersetzt, und sei es in Form strikter Ablehnung. Mit den Worten von Marcel Proust gesprochen bedeutet dies, dass sich die Wirklichkeit erst im Gedächtnis formt. Diese starke Fokussierung auf die Geschichte als für die Identität und die Kultur prägendes Element wirft die Frage auf, wie die Generation des 21. Jahrhunderts denn überhaupt eine kollektive Identität ausbildet. Immerhin waren die Abiturienten des Jahrgangs 2010 zum Zeitpunkt des letzten für die Geschichte bedeutsamen nationalen Ereignisses, der Wiedervereinigung, noch nicht geboren. Wenngleich die Antwort hierzu auf der Hand liegt, so sei nochmals unterstrichen, dass die durch Überlieferung (heute: Bildung) vermittelte Identität

immer rekonstruierte Inhalte weitergibt, folglich historische Kenntnisse verlangt aber auch Unkenntnissen unterliegt. Folglich bestimmen ebenso Legenden, Mythen, Symbole und deren Instrumentalisierungen das historische Bewusstsein.

Für Deutschland wirkt sich die Geschichte in besonderer Weise auf die politische Identität aus, da auf der Ebene der kollektiven Identität der Verlauf der deutschen Geschichte eher als Niedergang denn als Erfolgsgeschichte gesehen wird.

„In Deutschland dagegen verband sich eine lange Tradition autokratischer Herrschaft mit relativer Erfolglosigkeit. Exemplarische Siege waren über die Jahrhunderte dünn gesät ... Ob es sich um das Ende der Hohenstaufen oder Hohenzollern handelte oder schließlich um das Ende des Hitler-Regimes, das Resultat war jedes Mal ein schwächeres oder kleineres Deutschland.“ (ELIAS 1992, S. 252)

Auswirkungen auf die individuelle Identität, und damit auf die zu ermittelnden Einstellungen, sind an dieser Stelle deutlich. Wenngleich oben nicht angeführt, so kann davon ausgegangen werden, dass der Stolz von Jugendlichen auf die deutsche Nation im Vergleich zu Frankreich und anderen Nationen geringere Ermittlungswerte erzielt. Pfetsch (1998, S. 5) bemerkt in einer komparativen Studien hierzu, dass im Laufe der französischen Revolution das Volk zu sich gekommen ist und als Träger der nationalen Einheit avancierte, während im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation die dynastische Rivalität zwischen Preußen und den heterogenen Österreichern eine Ausbildung einer deutschen Nation verhinderte. Dadurch dass in anderen Ländern vor über 200 Jahren die großen Nationen ihre Staaten im Zuge der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft auf dem Prinzip der Volkssouveränität gründeten, verfügen die USA, Frankreich, Großbritannien u. v. m. über eine Identität zwischen Staat und Nation. Das Nationalgefühl ist entsprechend ausgeprägt. In Deutschland konnte sich diese Identität zunächst durch die Kleinstaaterie und die spätere dynastische Teilung nicht etablieren. Im 20. Jahrhundert sorgten das Unrechtsregime des dritten Reiches und die Teilung Deutschlands bis 1989/90 dazu, dass es nicht zur Übereinkunft von Staat und Nation kam. Das deutsche Volk lebte bis zur Wiedervereinigung in zwei Staaten, fühlte sich also nicht als eine Nation. (Vgl. SCHWAN 1989, S. 137)

Neben der historischen Erfahrungen sowie – aus deutscher Sicht – vieler Niederlagen und Niedergänge führt Greiffenhagen (2003, S. 35) an, dass es in Deutschland keine übergreifenden, die Gesellschaft einenden und aus der Gesellschaft entspringenden Ideen gab, weder in Kunst und Philosophie noch in der Politik. Die Werke deutscher Dichter und Denker werden an dieser Stelle u. U. überschätzt, weil sie im Zeitalter der Aufklärung nicht die Breitenwir-

kung entfalten konnten wie im 21. Jahrhundert und weil es Deutschland als geeinte Nation eben nicht gab. Wenngleich also Goethes Werther beim zeitgenössischen Bildungsbürgertum sich ausgesprochener Beliebtheit erfreute, wurde sein Schaffen eben noch nicht als nationale Kulturleistung begriffen. Der Unterschied zu Frankreich wird deutlich. Entsprechend – und so schließt sich der Kreis zur wohl größten deutschen Katastrophe – verlässt man sich auf eine nur noch durch eine Persönlichkeit verkörperte Identität. Die Ich-Identität tritt in den Hintergrund, Vorgaben – seien sie nun politischer, religiöser o. a. Art – bestimmen stärker unser Handeln als wir selbst. „Als Mensch sage ich Ihnen ... Aber als Beamter sage ich Ihnen...“. Nach diesem von Sebastian Haffner geschilderten Prinzip wird die Unterordnung des eigenen Willens unter den gemeinsamen zum Bestandteil der politischen Kultur bis in die Nachkriegszeit. Zwar hat dieses Prinzip im 20. und 21. Jahrhundert, bedingt durch Wertwandlungen u. a. gesellschaftliche Veränderungen, an Bedeutung verloren; dadurch jedoch, dass Kultur wie gezeigt historisch determiniert ist, spielt es weiterhin eine Rolle bei der Bestimmung der politischen Kultur der Bundesrepublik.

In die Zeitgeschichte blickend, ist sicherlich die oktroyierte Demokratie nach der Niederlage mitbestimmend für die politische Kultur. (Vgl. GLAESSNER 1999, S. 409) Für das gesamte Deutschland nach 1945 ist der Gegensatz zwischen dem Marxismus-Leninismus und der liberalen Demokratie prägend gewesen. Entsprechend dem in Westdeutschland praktizierten starken Antikommunismus, wandten bereits in den ersten Jahren der Bundesrepublik kritische Stimmen ein,

„dass es der neuen demokratischen Ordnung an innerer Liberalität mangle und überkommene autoritäre Strukturen und Denkweisen der Entwicklung einer ‚Verfassung der Freiheit‘ (Dahrendorf) und einer demokratischen Bürgergesellschaft im Wege stünden.“ (Ebd.)

Im Einklang mit dieser politischen Ausrichtung verwundert es nicht, dass sich die deutsche Bevölkerung in das durch das Wirtschaftswunder mittlerweile gemütliche und bequeme Private zurückzog, und – wenn überhaupt – nicht mehr als die grundlegenden Mechanismen dieses neuen politischen Systems kennen wollte. Eine tiefere Überzeugung für das freiheitssichernde System war unerwünscht.

„Die politische Aktivität bleibt eine Aktivität in Anführungsstrichen, von der man sich innerlich distanziert [...]. Dieser Deutsche ist unpolitisch, weil ihm das Politische zutiefst unwichtig ist; er ist autoritär, weil es ihm im Grunde viel angenehmer wäre, aus der ‚Freiheit‘ seiner vier Wände nicht herausgezogen zu werden.“ (DAHRENDORF 1965, S. 374)

In Anlehnung an Daniel Bell⁸ geht Doering-Manteuffel (2003, S. 148) ab den 60er Jahren von einem „Ende der Ideologien“ (Ebd.) aus. Die durch die Totalitarismus-These geprägte politische Kultur mitsamt der von Dahrendorf dargestellten Einstellungen der deutschen Bevölkerung veränderte sich seit dieser Zeit. Entsprechend dem SPD-Wahlslogan „Wir schaffen das moderne Deutschland“ von 1969, forcierten insbesondere jüngere Bevölkerungsteile die aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens im Sinne seiner Modernisierung. Damit war

„der obrigkeitliche Staat [...] weitgehend verschwunden. Regierungen in Bund und Ländern, die Verwaltung von der Bundesebene bis auf die kommunale Ebene, ja sogar die Justiz hatten sich als einen Teil der Gesellschaft zu begreifen gelernt. Der Veränderung von „Staat“ zu „gouvernement“ entsprach der Wandel vom „Staatsdiener“ zum „civil servant“. Die Bedeutung dieses Prozesses für die politische Kultur der Republik und auch für das Bewusstsein der Gesellschaft kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.“ (Ebd., S. 151)

2.4.1.3. Die deutsche Wiedervereinigung als deutsche Besonderheit

Neben die beiden bis hierher genannten, und die politische Kultur prägenden historischen Momente, nämlich die Untertanenmentalität und die Emanzipation von dieser, tritt seit den Jahren 1989/90 die Wiedervereinigung Deutschlands hinzu. Nachdem sich gesellschaftliche Wandlungen bisher kriegerisch bzw. revolutionär begründeten, verlief der Zusammenschluss der ehemaligen beiden deutschen Staaten friedlich. Für die politische Kultur sind an dieser Stelle zwei m. E. folgenreiche Aspekte zu vermuten. Zum einen bietet dieser demokratisch forcierte Prozess die Möglichkeit, sich ein demokratisches Selbstbild zu geben, das sich neben die oben geschilderten Prägungen der politischen Kultur reiht. Die Reden anlässlich des 3. Oktobers bzw. die Diskussion um die flexible Terminierung dieses Feiertags zugunsten eines zusätzlichen Werktages zeugen davon, inwieweit dieses Ereignis als Teil unserer Kultur verinnerlicht ist. Zum anderen wird insbesondere die Bevölkerung in den ostdeutschen Ländern und mitsamt deren politischen Kultur dadurch geprägt, dass die so genannte Wiedervereinigung gemäß Artikel 1 des Einigungsvertrages vom 31. August 1990 ein „Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 23 des Grundgesetzes am 3. Oktober 1990“ war. Die damit verbundene Ausbreitung des bundesrepublikanischen Institutionengefüges auf die neuen Länder führt dazu, dass sich die Bevölkerung Ostdeutschlands messbar weniger mit diesem identifiziert. So ermittelten Gaiser u. a. (2000, S. 12 ff.), dass die Idee der Demokratie bei den Jugendlichen in den neuen Bundesländern weniger Zustimmung findet als in den alten Ländern. Auch die bundesdeutschen Institu-

⁸ Bell, D. (1960): *The End of Ideology. On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*, New York.

tionen i. e. S. sowie weitergehende exekutive und judikative Institutionen genießen in den fünf Ländern der ehemaligen DDR ein vergleichsweise geringeres Vertrauen.

Das Spezifikum der deutschen Wiedervereinigung als die politische Kultur der Bundesrepublik prägendes Ereignis soll mit Blick auf die genannten geringeren Vertrauenswerte in die staatlichen Institutionen noch weitergehend erläutert werden. Begreift man den Sozialismus als einen Blindweg der deutschen Geschichte, aus dem die ehemalige ostdeutsche Bevölkerung keinerlei Ideen, Innovationen o. ä. mit in die neue „Heimat“ Bundesrepublik Deutschland nahm, wird die „Heimatlosigkeit“ vieler Menschen in den neuen Bundesländern verständlich. Für Großteile der Menschen der verblichenen DDR stellte sich der Gewinn der Freiheit in gewisser Hinsicht als kultureller Totalverlust dar. „40 Jahr gelebt und gearbeitet und am Ende ist kaum eine Leistung, kaum ein Ergebnis geblieben, auf das Selbstbewusstsein und Anerkennung gründen könnten“ (BRECHT 1991, S. 3) Auch der vordergründige Luxus, einem der reichsten Länder der Welt beitreten zu können, stellt sich unter einer sozialpsychologischen Sichtweise als schwerer Nachteil heraus. Nichts konnten die ehemaligen DDR-Bürger selber und entsprechend ihren Bedürfnissen konstruieren, die „normsetzenden Westdeutschen“ (Ebd.) gaben die vollständige Übernahme ihrer als richtig befundenen Verfahren, Orientierungen u. v. m. vor. Paternalistische Bevormundung spürten viele Menschen in den neuen Bundesländern und insb. in Krisenzeiten werden kulturelle Leistungen des Obhut Gewährenden in Frage gestellt. Die Ergebnisse des Thüringen-Monitors und anderer (Jugend)Studien zur politischen Kultur in Ostdeutschland sprechen diese Sprache. (Vgl. ebd.) Analog, nur in noch drastischerer Ausführung, beschreibt der amerikanische Historiker Eghigian (zit. nach PERGANDE 2009, S. 1) die deutsche Entwicklung seit der Wiedervereinigung. Er stellte fest, dass es dem Westen gelungen sei, fast alle negativen Seiten der gesellschaftlichen Entwicklung auf den Osten abzuschieben. Und tatsächlich scheinen in der öffentlichen Wahrnehmung Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Arbeitslosigkeit, Babymorde und Alkoholismus ostdeutsche Probleme zu sein, obgleich diese auch in den alten Bundesländern anzutreffen sind. Auch hierdurch wird das Selbstvertrauen sowie das Vertrauen in die Bundesrepublik von den Bürgern der ehemaligen DDR geschwächt. Identifikation im Sinne einer weitgehenden Übereinstimmung des Selbstbildes mit dem verallgemeinerten Anderen entsteht nicht.

2.4.1.4. Das Grundgesetz als Grundstein einer neuen, friedlichen Ära

„Wir stehen vor der großen Aufgabe, ein neues Nationalgefühl zu bilden“ lautete der Auftrag von Theodor Heuss im Jahr 1949. Er stellte damit eine Aufgabe, die im Angesicht der vorherigen Katastrophen und der Teilung Deutschlands als schier unlösbar galt. Der von Sternberger (1998, S. 86) geprägte Begriff des Verfassungspatriotismus beschreibt ein Konzept dieser Vaterlandsliebe im spezifisch deutschen Verständnis. Denn

„worauf sich denn der Patriotismus im deutschen Fall beziehen sollte oder beziehen könne, da doch das Deutsche Reich untergegangen ist, das deutsche Volk – oder jedenfalls das Staatsvolk dieses vormaligen Deutschen Reiches – in zwei Staaten lebt, ihre Wiedervereinigung wegen der Teilung der Welt in eine schmerzliche und mehrdeutige Ferne gerückt ist [...],“

sei die zu stellende Frage. Auf die Verfassung bzw. auf die freiheitlich demokratische Grundordnung könne das deutsche Volk als Garanten des Friedens stolz sein, gleichsam den Vereinigten Staaten von Amerika oder der Schweiz. (Vgl. ebd.) Entgegen anderslautenden Interpretationen, etwa der universalistischen Auslegung des Verfassungspatriotismus i. S. e. Identifikation mit den der Verfassung zugrundeliegenden Werten und Menschenrechten durch Jürgen Habermas, bezog Sternberger sein Konzept durchaus auf die Nation. Denn indem der Begriff des Verfassungspatriotismus bewusst auf die Staatsbürgernation gerichtet war, wollte er ausdrücken, dass die nationale Identität der deutschen Gesellschaft in der lebenden Verfassung eine konkret-geschichtliche Realisierung finden sollte, gleich den Formen in anderen westlichen Nationalkulturen. (Vgl. KRONENBERG 2006, S. 152) Der Dissens zwischen beiden Interpretationen, der auch im Zuge des Historikerstreits ausgetragen wurde, kann inzwischen als beigelegt gelten. Verfassungspatriotismus gilt seither sowohl als nationaler als auch welt-offener Patriotismus. National, weil er die Gestalt der Verfassung konkret aus der Geschichte des deutschen Volkes ableitet; Universell und weltoffen, weil sich in diesem Grundgesetz die generell gültigen Menschenrechte als Normen widerspiegeln. (Vgl. ebd., S 159)

Seit der Gründung der Bundesrepublik und noch mehr seit der friedlichen Überwindung des zweigeteilten Deutschlands erhält, trotz der weiterhin festzustellenden Unterschiede in Ost- und Westdeutschland, das Grundgesetz eine so herausragende Stellung, dass dies ebenso als Teil der politischen Kultur in der Bundesrepublik zu erkennen ist. Entsprechend des Ausführungen von Vorländer (2002, S. 11) besitzen Verfassungen immer auch eine integrierende Funktion, denn in modernen, heterogenen Gesellschaften, als die die deutsche nach 40 Jahren Trennung zu zählen ist, sind es weniger die ordnungsstiftenden Mächte von Religion, Tradition und Gewohnheiten, die eine gesellschaftliche Einheit formieren. Vielmehr ist die Verfas-

sung in diese Leerstelle eingetreten und sie kann „den Fluchtpunkt gesellschaftlicher und politischer Einheit symbolisch besetzen.“ (Ebd.) Diese symbolische Integration erfolgt dreifach: Auf einer persönlichen Ebene vollzieht sich diese Zusammenführung durch einen politischen Führer oder ein Staatsoberhaupt. Hier ist die Kanzlerschaft von Frau Merkel als Glücksfall für die politische Integration des Gemeinverbandes zu betrachten, immerhin ist sie weiblichen Geschlechts und aus der ehemaligen DDR. Auf einer funktionellen Ebene integriert das Grundgesetz dadurch, dass es die Regelung des gesamtgesellschaftlichen Willensbildungsprozesses festlegt. Durch nationale Feste, Zeremonien, Fahnen und andere repräsentative Vorgänge integriert eine Verfassung auf einer sachlichen Ebene. (Vgl. ebd., S. 15) Vor allem die sachlichen Gehalte, „die Prinzipien der Staatsform, die Präambel, die Grund- und Menschenrechte, befördern diesen staatlichen Integrationsprozess.“ (Ebd.) Durch das Grundgesetz von 1949, mit dem sich das „bessere Ich des deutschen Volkes“ (KRÜGER zit. nach VORLÄNDER 2004, S. 8) gegen sich selbst durchsetzen konnte und mit dem die Nachkriegsteilung überwunden wurde, kann die Bundesrepublik als „verfassungszentrierte politische Kultur“ (GEBHARDT 1993, S. 31) gesehen werden. Die Integrationsleistung der Verfassung und der Verfassungspatriotismus in der Bundesrepublik muss so verstanden werden, dass er zwar nicht als Ersatz für die nationale Identität der Deutschen gelten kann, dass aber die nationale und völkische Begründung des Nationalbewusstseins durch ein staatsbürgerliches ergänzt wurde. (Vgl. KIMMEL 1999, S. 129)

2.1.4.5. Das Wirtschaftswunder und soziale Marktwirtschaft als gesellschaftsintegrierende Mythen

Der Bedarf an Kollektivsymbolen erstreckt sich über den historischen und politischen Kontext hinausgehend auch auf die ökonomische Ordnung einer Gesellschaft. Die Erzählung vom durch Ludwig Erhard geprägten Wirtschaftswunder und der sozialen Marktwirtschaft darf heute zu den bundesrepublikanischen Gründungsmythen zählen. (Vgl. SPETH 2009, S. 213) Während es für die Bundesrepublik zwar verschiedene Elemente der politischen Kultur gibt, die historisch und politisch begründet sind, gibt es einen Gründungsmythos im engeren politischen Sinne nicht. Das verhinderten bereits der Anspruch auf Rechtsnachfolge des Dritten Reiches und der Provisoriumscharakter, den die Bundesrepublik und das Grundgesetz bis zur Wiedervereinigung innehatten. Hinzu kommt, dass die zwar politische Weichenstellung durch die Währungsreform vom 20./21. Juni 1948 fast ein Jahr vor der Gründung der Bundesrepublik als Staat liegt. Dass die Währungsreform im Nachhinein derart positiv bewertet wurde,

war nicht absehbar. Hatte es bis zu diesem Zeitpunkt ein Überangebot an Geld gegeben, so war nach der Währungsreform Geld knapp, die Ladenauslagen hingegen voll. Kritische Stimmen, die auf die entstehende Überflussökonomie und die Enteignung der Geldwertbesitzer zielten, verstummten zum einen durch den Lastenausgleich 1952 und noch viel mehr durch die mit der Reform verbundenen langfristige Prosperität und Geldwertstabilität. (Vgl. MÜNKLER 2009, S. 459)

Auch die Bevölkerung in den neuen Bundesländern erkennen diese Veräußerlichung der wirtschaftlichen Prosperität im Nachkriegsdeutschland an, haben sie die zunehmenden Wohlfahrtsrückstände und das Scheitern planwirtschaftlicher Bemühungen im individuellen und kollektiven Gedächtnis. Der rasante Wiederaufbau Deutschlands und der im Vergleich zu den Kriegs- und Vorkriegsverhältnissen tatsächlich erreichte Wohlstand für alle, ist heute noch Gegenstand des wirtschaftspolitischen Diskurses und der Idealbildschaffung. Insbesondere in der Weltwirtschaftskrise der Jahre 2008 und 2009 füllten diejenigen Bücher die Bestsellerlisten, die zur Rückkehr zur *echten* sozialen Marktwirtschaft i. S. Erhards, Müller-Armacks und Röpkes rieten, wenngleich die Bedingungen des globalisierten 21. Jahrhunderts nicht vergleichbar und die Epoche des wirtschaftlichen Deutschlands in der Nachkriegszeit bei genauerer Untersuchung häufig auch als Wunder überzeichnet wurden.

2.4.2. Politische Kultur in Frankreich – Einblicke

Für Frankreich trafen Goguel und Grosser in der gemeinsam verfassten Einführung *Politik in Frankreich* (1980) die Einschätzung, den Franzosen als ausgeprägten Individualisten zu charakterisieren. Er zeichnet sich durch eine Abkehr von voll entwickelten politischen Institutionen (der zweiten Ebene) und durch ein Misstrauen gegenüber den Staat formierenden Institutionen (der ersten Ebene) aus. Wie kaum in einem anderen Land, so Kempf (1999, S. 321), gibt es eine große Skepsis gegenüber dem als anonym und allzu mächtig empfundenen Staat, das sich in einem tiefen Misstrauen gegenüber staatlichen Institutionen artikuliert. Beteiligung gilt den Franzosen eher als Mittel, den Staat zu schwächen als ihn zu reformieren. Der institutionell verfasste Staat mitsamt des demokratischen Organisationsprinzips gilt zunächst einmal als ein System, das die Freiheit des Staatsbürgers verteidigt. So wird Freiheit positiv als Möglichkeit der freien Interessen- und Meinungsartikulation verstanden, negativ als die Freiheit von staatlichen Zwängen und Einmischungen.

Dieser essayistische Einstieg in die Betrachtungen zur politischen Kultur Frankreichs soll die hier aufzuzeigende These unterstützen, dass die politische Kultur in Frankreich deutlich stärker losgelöst vom politischen System i. e. S. erforscht, aufgearbeitet und publiziert wird. Die verschiedenen Einführungen in die politische Kultur sprechen diese Sprache.⁹ Während in Deutschland die Diskussion zur politischen Kulturforschung sich häufig mit den Transformationsprozessen in Ostdeutschland und mit den damit im Zusammenhang stehenden Vertrauenswerten zu den politischen Institutionen beschäftigt, die Forschung also einen explikativen Charakter hat, muss die französische Forschung auf diesem Themengebiet als deskriptiv charakterisiert werden.

Dieser kritisch-beschreibende und von den einzelnen Institutionen losgelöste Charakter der politischen Kultur hängt mit der von Crozier für Frankreich entwickelten These der blockierten und eben auch freiheitseinschränkenden Gesellschaft zusammen. Er (1979, S. 93 ff.) macht die Verwaltung i. w. S., eine institutionalisierte Verwaltung, für den Stillstand der französischen Gesellschaft, den nun auch Präsident Sarkozy überwinden will, verantwortlich:

„Die französische Verwaltung präsentiert das beste Beispiel aller Verfahrensweisen, die eine Entwicklung der Gesellschaft blockieren. Die öffentliche Administration Frankreichs ist wie jede andere Großorganisation ein Zusammenschluss von sich gegenseitig beschränkenden Teileinheiten, deren Grenzen unklar sind. Auf der anderen Seite ist dieser Zusammenschluss stabil und in permanenter Bewegung, so dass man Schwierigkeiten hat, seinen aktuellen Zustand zu definieren. Und schließlich entdeckt man durch eine etwas genauere Analyse, dass hinter dieser Ausdifferenzierung und hinter diesem stetigen Wandel einige Zustände und Verfahren sehr stabil und überdauernd sind.“¹⁰

Eine große Ausdifferenzierung der Institutionen, die Zuständigkeiten verwischt, ist seiner Meinung nach ebenso für den Stillstand der französischen Gesellschaft, die gefühlte Überwältigung durch den mächtigen Staat und die damit verbundene Abwendung von politischen Institutionen als der lebendige Ausdruck der politischen Kultur verantwortlich, wie eine sich hinter dieser Differenzierung etablierende Stabilität. Seit der Französischen Revolution hat Frankreich verschiedene *régimes* erlebt und mit jedem neuen stieg die Zahl der Funktionäre und jedes Mal wuchs die Menge und Größe der Aufgaben. Sachzwänge wurden geschaffen,

⁹ Hierzu u. a. Berstein, S. (Ed.)(1999): *Les cultures politiques en France*, Paris ; Nichols, T./Hoffmann-Martinot, V. (Ed.)(2003): *La nouvelle culture politique*, Paris ; Gosselin, R. (1993): *Les Almanachs républicains. Traditions révolutionnaires et culture politique*, Paris.

¹⁰ Im Original: „L’Administration française offre le meilleur exemple de toutes les pratiques qui bloquent le développement de la société. [...] L’Administration publique française, comme toute très vaste institution humaine, est constitué d’un ensemble disparate de pièces et de morceaux, dont les frontières ne sont pas tellement précises. C’est d’autre part un ensemble vivant, donc en constante évolution, dont il est difficile de définir l’état présent. Et pourtant, derrière ces apparences de diversité et de complication, d’évolutions et de changement, toute analyse un peu plus profonde découvre l’existence de quelques traits extrêmement stables.“

weil „diese streng reglementierende Verwaltung allem vorbeugen, sich um alles kümmern [wollte].“¹¹ (TOCQUEVILLE 1953, S. 287) Dieser durch Überregulierung provozierte Zustand der blockierten Gesellschaft findet seinen Ausdruck in den Überschriften diverser Kulturmagazine in und über Frankreich. „La France en déclin“ und „La France malade“ betiteln die verschiedenen Blätter ebenso wie „Les banlieues qui brûlent“.¹² Zudem widerspricht dieses Institutionengefüge dem *citoyen* als von Fremdherrschaft befreiten Bürger, der sich diese Freiheitsrechte durch den revolutionären Kampf sichern musste.

Im Anschluss werden Einblicke in diese politische Kultur gewährt. Empirischen Aussagen folgen weitere mit der politischen Kultur verbundene Aspekte, deren Stellenwert in der sich anschließenden Betrachtung von Schulbüchern aufzuzeigen ist. Auch hierbei spielen die Verdinglichungen der Deutungskultur eine besondere Rolle. Dazu zählen u. a. die *valeurs universelles*, die Besonderheit der *citoyenneté* und die republikanische Tradition, die französische Sprache und das französische Schulsystem. Alle jene Determinanten der politischen Kultur Frankreichs sind stark historisch geprägt. Der Geschichte kommt also eine in allen Bereichen der politischen Kultur zentrale Bedeutung zu.

2.4.2.1. Empirische Aussagen der politischen Kultur Frankreichs

Bei Jugendlichen, als Konsumenten von Lehrbuchinhalten, sind die Einstellungen gegenüber den genuin politischen Institutionen entsprechend den o. g. Ausführungen mit den deutschen Werten vergleichbar. „Apolitisme ou nouveau civisme?“ fragt Olivier Galland (2002, S. 95), nachdem er die politischen Einstellungen jugendlicher Franzosen untersucht hat und macht dabei bereits auf eine Besonderheit der französischen politischen Kultur aufmerksam, *le civisme*. Seinen Angaben zufolge zeichnet sich die Generation französischer Jugendlicher durch ein geringes politisches Interesse aus. Der Anteil derjenigen, die sich auf dem traditionellen Links-Rechts-Parteienschema einordnen können oder wollen, hat zwar seit den 80er Jahren kontinuierlich zugenommen (1981: 20% - 1999: 25%). Die Gruppe hingegen, die sich mit ihren Freunden über Politik unterhält ist kleiner geworden (1981: 45% - 1999: 34%). Am Beispiel des Vertrauens in das nationale Parlament, als Vertreter der Institutionen erster Ebene, weist Galland nach (S. 97), dass dieses zwischen 1990 und 1999 von über 50% auf unter

¹¹ Im Original: „cette administration réglementante, contraignante [voulait, C.S.] prévoir tout, se charger de tout.“

¹² Diese Titelüberschriften sind dem in Deutschland herausgegebenen Kultur- und Sprachmagazin *écoute* entnommen.

40% gesunken ist. Dieser Trend, dass nämlich nur noch etwas über einem Drittel der französischen Jugendlichen Vertrauen in die *assemblée nationale* haben,

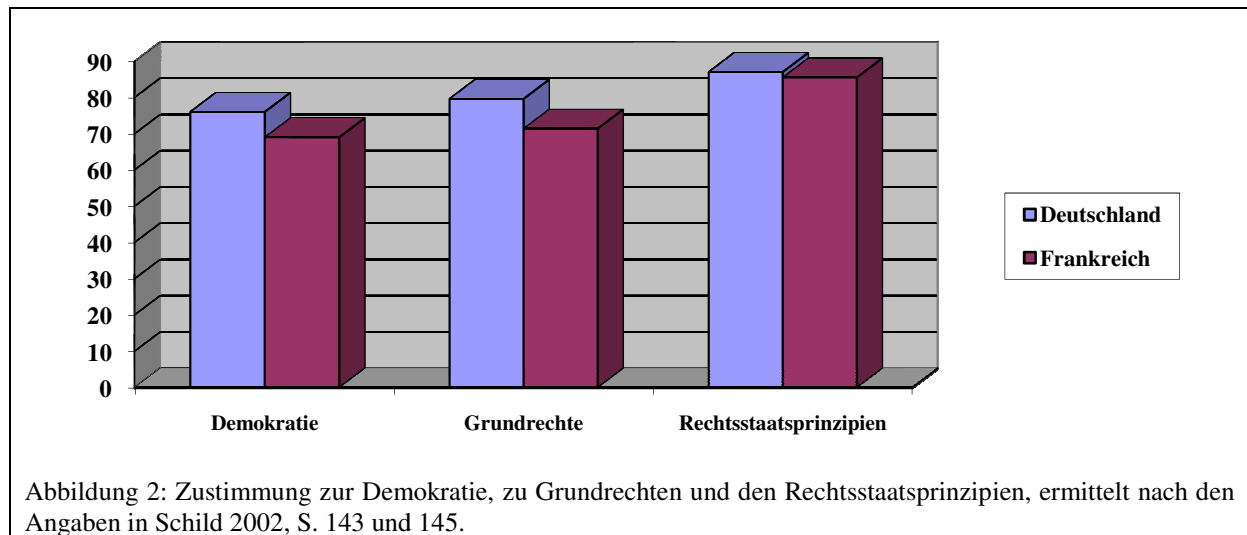
„ist wahrscheinlich durch ein wachsendes Misstrauen gestützt, woran die Parteien und das politische System traditionellerweise leiden. Dieser Vertrauensverlust in das repräsentative Regierungssystem ist allgemeiner Natur, aber er wirkt sich ohne Zweifel bei den Jugendlichen, die erst am Beginn ihrer politischen Sozialisation stehen, besonders stark aus.“ (Ebd.)¹³

Den Angaben des Eurobarometers (2006, S. 15) zufolge genießt die französische Volksversammlung nur das Vertrauen von 31%, die Regierung des ehemaligen Präsidenten Jacques Chirac sogar nur 20%. Es ist nicht anzunehmen, dass diese Werte mithilfe von hohen Zustimmungsraten der Jugendlichen erreicht wurden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Werte der Jugendlichen im Jahr 2006 noch unter dem französischen Durchschnitt liegen. Politisch partizipiert wird nur an Wahlen und die französische Jugend muss dazu durch große Mobilisierungskampagnen bewegt werden, wie die unterschiedliche Wahlbeteiligung bei den *Présidentielle*, den *Législatives* und den *Municipales* zeigt. Zudem sinkt die Wahlbeteiligung nach der ersten Wahl ab und steigt erst wieder ab dem 30. Lebensjahr.

2.4.2.2. Die universellen Werte

O. g. Ausführung sind ein Hinweis dafür, dass die jüngere Generation in beiden Ländern, immer mehr auf Distanz zur repräsentativen Parteiendemokratie und zu formalisierten Partizipationsformen geht, wenngleich die Einstellungen der Bürger zur Idee der Demokratie große Akzeptanz mit der demokratischen Ordnung erkennen lässt. Schild (2002, S. 143) weist in einer komparativen Studie nach, dass die Zustimmungswerte zur Staatsform der Demokratie und zu den die Demokratie kennzeichnenden Grundrechten und Rechtsstaatsprinzipien zwar sinkt, jedoch sich auch zum Ende des 20. Jahrhunderts noch auf einem hohen Niveau befindet, wenngleich die für Frankreich ermittelten Werte immer etwas niedriger liegen als die für die Bundesrepublik (West).

¹³ Im Original: „est probablement alimentée par un discrédit croissant dont souffrent les partis et le système politique traditionnels. Cette érosion de la confiance dans le système représentatif est générale, mais elle a sans doute plus d’effets chez les jeunes qui sont au début de la phase de socialisation politique.“ (Ebd.)



Was für die Jugendlichen beider Länder der Begriff der Demokratie ist, der weiterhin hohe Zustimmungswerte erhält, muss für die französischen Jugendlichen um das Vorhandensein dem politischen System übergeordneter Werte, Symbole und Prinzipien ergänzt werden, den sog. *valeurs universelles*, *valeurs fondamentales* bzw. *valeurs de la République*. Hierzu zählen insbesondere symbolträchtige Versinnlichungen, so die französische Nationalhymne, die Trikolore aber auch Verfassungsprinzipien, wie die Trennung von Kirche und Staat, die Unteilbarkeit der Republik und das Primat der französischen Sprache. Wenngleich also der französische Jugendliche bzw. der französische Bürger die Frage nach seinem Vertrauen in die politischen Institutionen in der Form beantwortet, dass ihm dieses Vertrauen überwiegend fehlt, so identifiziert er sich doch stark mit den mit diesen Institutionen verbundenen Werten und Prinzipien. Er schenkt also dem Parlament als politischer Institution i. e. S. kein Vertrauen, bejaht jedoch die Idee der Volksvertretung. Galland (S. 105) zeigt für o. g. Werte und Ideen steigende Zustimmung auf. *La remontée de valeurs chez les jeunes* spiegelt diese Hinwendung zu den universellen Werten wieder.

FIGURE 12. — LA REMONTÉE DE VALEUR
CHEZ LES JEUNES

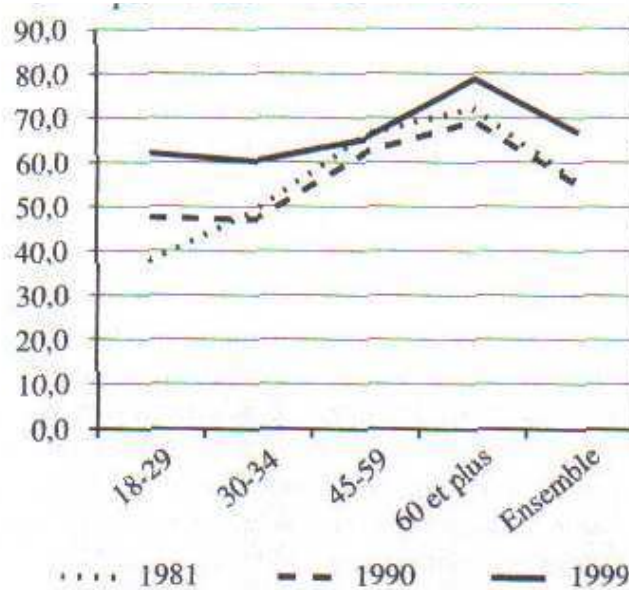


Abbildung 3: Werteentwicklung französischer Jugendlicher, aus: Galland, S. 105.

Christine Boutin, französische Städte- und Wohnungsministerin (2009, S. 3) weist im Auftrag ihres Ministeriums nach, dass die Kultur, die Werte, die Sprache und die Geschichte diejenigen Elemente sind, die die französische Bevölkerung am ehesten einen. Demnach sind 46% des französischen Volkes der Meinung, die Kultur gilt als Element des Zusammenhalts, 38% schreiben diese Aufgabe den Werten zu, 30% sehen die Sprache als dasjenige symbolzentrierte Medium des inneren Zusammenhalts und 24% der Franzosen meinen, die gemeinsame Geschichte verbinde.

2.4.2.3. Das Konzept der *citoyenneté*

In diesem Zusammenhang ist die französische Besonderheit der *citoyenneté* zu verstehen. Als gelebter und vermittelter Ausdruck politischer Kultur ist sie die „rationelle Version der gemeinschaftlichen Werte“ (RAULET 2002, S. 131) Nicolet (1994, 371) verweist darauf, dass die *citoyenneté* neben den Zivilrechten für jedes französische Individuum auch die Zustimmung zu einem Konsens, eine Art Glaubensbekenntnis umfasst. Der Gedanke des Rousseauschen Gesellschaftsvertrages wird hier deutlich.

„An die Stelle der einzelnen Person jedes Vertragabschließers setzt solcher Gesellschaftsvertrag sofort einen geistigen Gesamtkörper, dessen Mitglieder aus sämtlichen Stimmabgebenden bestehen, und der durch ebendiesen Akt seine Einheit, sein gemeinsames Ich, sein Leben

und seinen Willen erhält. Diese öffentliche Person, die sich auf solche Weise aus der Vereinigung aller übrigen bildet, wurde ehemals Stadt genannt und heißt jetzt Republik oder Staatskörper. Im passiven Zustand wird er von seinen Mitgliedern Staat, im aktiven Zustand Oberhaupt, im Vergleich mit anderen seiner Art, Macht genannt. Die Gesellschaftsgenossen führen als Gesamtheit den Namen Volk *und nennen sich einzeln als Teilhaber der höchsten Gewalt Staatsbürger* [Herv. durch C. S.] und im Hinblick auf den Gehorsam, den sie den Staatsgesetzen schuldig sind, Untertanen. Aber diese Ausdrücke gehen oft ineinander über und werden miteinander verwechselt; es genügt, sie unterscheiden zu können, wenn sie in ihrer eigentlichen Bedeutung gebraucht werden.“ (ROUSSEAU 1977, S. 17)

Diese *citoyenneté*, die in der Bejahung der universellen Werte, der *valeurs universelles ou fondamentales*, ihren Ausdruck findet, wird als gleichzeitig national und universalistisch beschrieben. (Vgl. RAULET, S. 132) Sie gilt einerseits als *exception française*, d. h. als französische Ausnahme. Andererseits jedoch kann jeder, zumindest im Rahmen des Konzepts der *citoyenneté*, Mitglied des politischen Verbandes werden, wenn er diesen Werten zustimmt. Der Grund hierfür ist die prinzipiell universelle Gültigkeit der *valeurs* für jedes Gemeinwesen. Der Ort, wo sich das so gedachte französische Gemeinwesen konstituiert ist die Republik.

„Die Republik ist [...] die moderne rationelle Version der gemeinschaftlichen Werte. Als solche steht sie zur bürgerlichen Gesellschaft in keinerlei Widerspruch: ist es doch gerade die bürgerliche Gesellschaft, die sich durch die republikanische Verfassung zugleich als Nation und als Rechtsstaat konstituiert. Also kann nach der eigenen Logik des französischen Republikanismus das Moment des Staates, der Verfassung, des Republikanismus von der *Realität* [Herv. im Orig., C. S.] der Zivilgesellschaft nicht entkoppelt werden.“ (RAULET, S. 135)

Einen weiteren Erklärungsansatz für diese starke Konzentration auf die im Begriff der *citoyenneté* vereinten Werte liefert Gaffney (1991, S. 15 und 20) Die, wie im westlichen Ausland auch zu beobachtende, kulturelle Angleichung führt zur Entpolitisierung weiter Gesellschaftsteile. In Betrachtung der politischen Kultur Frankreichs führt er aus:

„[...] as new patterns of life-style and more consumerist expectations have emerged, traditional, professional, family and regional influences and class-orientated allegiances have been replaced – as in Europe generally – by an ‘end of ideology’ France as it falls under the increasing cultural influence of the US.“ (S. 15)

Er schlussfolgert, dass dieses “end of ideology” und die zu zunehmend stärker zu beobachtende Ähnlichkeit zu den Vereinigten Staaten zu einer “vide sociale”, d. h. zu einer sozialen Leere führte, durch die den nationalen Werten „offering to society a particular way of considering itself“ (S. 20) ein neuer, hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Dieses Verharren an und die zu beobachtende zunehmende Wertschätzung der *valeurs* passen sich in das Bild, dass der Frankreichbeobachter vom Stellenwert der *langue française*, der französischen Spra-

che hat. Der Zusammenhang wird an eben der Stelle konstruiert, an der Artikel 2 der französischen Verfassung die Sprache noch vor weitere Versinnbildlichungen des französischen Staates stellt.

„Die Sprache der Republik ist Französisch. Das Nationalsymbol ist die Nationalflagge: blau, weiß, rot. Die Nationalhymne ist die Marseillaise. Die Devise der Republik ist: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Ihr Prinzip ist: Regierung des Volkes, durch das Volk und für das Volk.“¹⁴

Das Konzept der *citoyenneté* beinhaltet Audigier (1999, S. 64) folgend mindestens zwei Ebenen, die zu unterscheiden für die sich anschließende Betrachtung der französischen Lehrbücher durchaus notwendig ist. Zum einen definiert er eine sog. *dimension identitaire*, einen Bereich des Konzepts, der die in diesem Abschnitt im Vordergrund stehenden historisch determinierten Aspekte beinhaltet. Des weiteren besagt er, dass auch die Kenntnis politischen und institutionellen Grundwissens Teil der *citoyenneté* in einer *dimension politique* ist. Aus Überlegungen zum Zusammenhang zwischen *citoyenneté*, *identité* und *nationalité* folgert er, dass

„es in Ausbildungskontexten eine politische Dimension der *citoyenneté* gibt, die die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Bürger und Nation verständlich macht, und die das Studium der Institutionen und ihr Funktionieren im Fokus hat. Die Identitätsdimension rückt die Geschichte in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Geschichte wird als ein bevorzugtes Mittel betrachtet, ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Das gemeinsame Erbe besitzt eine große Bedeutsamkeit, die historischen Überlieferungen verfestigen sich.“ (Ebd.)¹⁵

Audigier (Vgl. ebd., S. 65 ff.) macht deutlich, dass die erste Ebene dieser Bürgerschaftsbildung durchaus ihre Bedeutung habe, die aber nicht mit derjenigen der zweiten zu vergleichen ist. Die *dimension identitaire* muss gelebt werden. „Indem man Bürger ist, wird man Bürger.“¹⁶ (Ebd.)

¹⁴ Im Original: „La langue de la République est le français. L’emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L’hymne national est la Marseillaise. La devise de la République est Liberté, Égalité, Fraternité. Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.“

¹⁵ Im Original: „dans les contenus enseignés la *dimension politique* [de la *citoyenneté*, C.S.], celle qui correspond à la compréhension stricte du couple *citoyenneté*-nationalité, est prise en charge par une étude des institutions et de leur fonctionnement. La *dimension identitaire* est principalement prise en charge par l’histoire, considérée comme un véhicule privilégié pour développer un sentiment d’appartenance. La patrimoine prend une grande importance, les revendications communautaires s’affirment.“

¹⁶ Im Original: „C’est en citoyennant que l’on devient citoyen.“

2.4.2.4. Die Nation, die Republik und die Verfassung

Eng mit dem Begriff der *citoyenneté* verbunden ist der Stellenwert der Republik und der Nation in der französischen Gemeinschaft. Im Vergleich zur Bundesrepublik, deren Patriotismus auf der Grundlage des Grundgesetzes und weniger auf der Nation als Volks- und Schicksalsgemeinschaft basiert, wirkt die Verfassung für das französische Volk nicht identitätsstiftend. Verfassungspatriotismus ist in Frankreich etwas Unverständliches. Vielmehr bilden die Begriffe Republik und Nation die konstituierenden Begriffe der politischen Kultur. Der Staat der Monarchie, der sich über mehrere Jahrhunderte hinweg zu einem Nationalstaat mit einem ausgeprägten Nationalbewusstsein entwickelte, stand immer im Vordergrund. Auf die geschriebene Verfassung kam es längst nicht so an, wie in Deutschland. Immerhin ist die französische Geschichte auch die Geschichte unzähliger Verfassungen. Vielleicht auch aufgrund des inflationären Kommens und Gehens der Regelwerke, waren sie nie mehr „als Instrumente und Organisationsstatute des Regierens.“ (VORLÄNDER 2004, S. 54) Die Schlacht von Bouvines im Jahr 1215, in der sich französische Truppen von König Phillip II. August und deutsche und englische Truppen gegenüberstanden, die Zeit Jeanne d’Arcs und die französische Revolution waren diejenige Eckpunkte, an denen sich die französische Nation bildete. Während diese bis 1789 durch den König repräsentiert wurde, stand danach sehr schnell das Volk als Souverän dieser Nation bereit. Die Sicherung der Volkssouveränität gewährleistete die Republik. Anders als in den USA und der Bundesrepublik stand also die Nation am Anfang, die Verfassung musste die politische Ordnung nicht erst konstituieren. Die Nation ist entsprechend Sieyès ein Körper, dessen Mitglieder unter einem gemeinsamen Gesetz leben. Dieses Gesetz repräsentiert den gemeinsamen Volkswillen, die *volonté générale*. Andere, diesem Gesetz übergeordnete Regelungen und Verfassung sind mit dieser Konzeption nicht zu vereinbaren. Nur das geltende Gesetz der *Assemblée Nationale* ist verbindlich. Wenngleich die französische Verfassung auch deren Arbeit determiniert, wird das in Frankreich nicht als elementar betrachtet. (Vgl. VORLÄNDER 2004, S. 54-55 und KIMMEL 1999, S. 130) Die *volonté générale* als Antwort auf die Frage, wie gemeinsame Freiheit möglich sei, gilt ursprünglich als jener einzige gemeinsame Wille, der für das französische Volk konstitutiv ist und dem auch diverse Verfassungsprinzipien untergeordnet sind. Als oft missverstandene Formel bezieht sich dieser gemeinsame Wille nicht auf Zielvorstellungen einzelner, die so dann anderen aufgezwungen werden. Vielmehr besteht der Gemeinwille darin, „dass alle Bürger wollen, dass der Anspruch jedes einzelnen, nur sich selbst zu gehorchen, zum Prinzip ihres Gemeinwesens gemacht werde. Indem das Recht auf individuelle Beson-

derheit zum Prinzip des öffentlichen Lebens erhoben wird, ist dessen Allgemeinheit der Partikularität der Einzelperson nicht mehr entgegengesetzt; [...]“ (BUCHHEIM 1977, S. 13)

In diesem Fall ist die Republik derjenige Ort, an dem dieser Gemeinwille zu organisieren ist, eine Republik im Kantschen Sinne, in der die Mitglieder frei, gleichzeitig abhängig von einer von allen zu berufenden Gesetzgebung und gleich sind. (KANT 2004, S. 76)

2.4.2.5. Die Schule als Kulturvermittlerin und die Bedeutung der französischen Sprache

In den oben bereits genannten Studien von Galland und Boutin fällt ebenso auf, dass die Kirche, deren Bedeutung im Leben der deutschen Bevölkerung einen recht hohen Stellenwert einnimmt, in Frankreich nicht zu den oben aufgeführten Dingen von gemeinschaftsstiftenden Elementen zählt. Auch auf die Frage, welche Institutionen am ehesten geeignet sind, die revolutionären Ziele *liberté, égalité* und *fraternité* zu unterstützen, antworten nur 13% der Franzosen, dass die kirchlichen Akteure zu dieser Aufgabe fähig sind. Den Schulen trauen immerhin 69% der Befragten diese Aufgabe zu. (Vgl. BOUTIN, S. 5) Insbesondere das große Zutrauen in die Institution Schule und geringe Vertrauenswerte in die Kirche lassen eine weitere, aber sehr bedeutsame Eigenschaft der politischen Kultur Frankreichs erkennen. Schnapper (1994, S. 131) folgend stellt die Schule „die Institution der Nation schlechthin“ dar.¹⁷ Als kostenlose, obligatorische und laizistische Institution in der dritten Republik durch Jules Ferry gegründet, sichert sie die Konzeption der Gemeinschaft von Staatsbürger, *la communauté des citoyens*. Lehrer, als *instituteurs* bezeichnet, hatten seit dieser Zeit die Aufgabe, die Nation zu gründen, französisch: *instituer*. (Vgl. DEFER 2005, S. 5) Die Schule war als kostenlose, obligatorische und laizistische Schule entworfen, um – entsprechend dem Interesse der Republikaner – partikularistische, vor allem: regionale und ethnische Differenzierungen zu verhindern. So wurden regionale Institutionen durch gesamtstaatliche Einrichtungen ersetzt, vor allem das allgemeine Schulwesen, das seit dieser Zeit zur Sache des Staates geworden war. (Vgl. ESTEL 2002, S. 234-239) Auch Smith (1991, S. 202) führt an, dass der zentralistische Charakter des französischen Schulsystems ein Reflex auf die Homogenisierungsbestrebungen politischer Entscheidungsträger zu verstehen ist. Zentrifugale Tendenzen sollten überwunden werden.

„Ich werde heute Ihre Aufmerksamkeit auf die schönste Sprache Europas lenken, diejenige, die als erste offen die Menschen- und Bürgerrechte geheiligt hat, die den Auftrag hat, der Welt die erhabensten Gedanken der Freiheit und die höchsten Theorien der Politik zu übermitteln.“ (BARÈRE 1998, S. 29, eigentlich 1794)

¹⁷ Eine gelungene Arbeit zum Verhältnis von Schule und nationaler Identität liefert: Defer (2005): Schule und nationale Identität in Frankreich, Münster.

Als verschiedene Regionen stabilisierender Faktor, folglich als die Nation destabilisierend, wurde entsprechend die im 19. Jahrhundert noch vorhandene sprachliche Einteilung Frankreichs gesehen. Französisch im heutigen Sinne sprach man eigentlich überwiegend im Bereich der *Île de France*, dem Großraum Paris. Jafrودي (2000, S. 32) geht für das ausgehende 19. Jahrhundert von ca. 12-13% der Franzosen aus, die die französische Sprache beherrschten. Alle anderen sprachen überwiegend Baskisch, Bretonisch, Flämisch, Okzitanisch, Korsisch und weitere Regionalsprachen. Eine nationale Einheit und ein Nationalgefühl der Bevölkerung wurden also erschwert, weil sich die einzelnen Gemeinschaftsmitglieder nicht verstanden. Das Schulwesen hatte somit die Aufgabe, diese „schönste Sprache Europas“ (BARÈRE) zu etablieren, gleichsam die sprachliche Vielfalt zu überwinden, zur Not auch mit repressiven Mitteln, wie die Geschichte der Regionalsprachen aufzeigt. Die Bürger sollten sich nicht als Bretonen oder Basken verstehen, sondern als Franzosen, die die französische Sprache beherrschen. *Un pays et une langue* galt als Motto dieser Vereinheitlichungsbemühungen in der dritten Republik. Die Schule als „Fundament der Nationenbildung“ (DEFER, S. 8) vermittelte auch die Liebe zu Vaterland. Kinder sollten zu patriotischen Staatsbürgern werden, wobei der Verweis auf die gemeinsame Vergangenheit und auf die gemeinsame Kultur dazu diene, „eine nationale Ideologie und ein gemeinsames historisches Gedächtnis zu verbreiten.“ (Ebd.)

2.4.2.6. *Participation protestaire* als Ausdruck des Abstandes zwischen Individuum und Staat

Parallel zu der diagnostizierten Geringschätzung der politischen Institutionen i. e. S. und der Achtung der fundamentalen Werte und der Geschichte vermerkt Galland einen Anstieg nicht institutionalisierter politischer Beteiligung bzw. die Bereitschaft dazu. Diese *participation protestaire*, die sich bei französischen Jugendlichen seit 1999 immer größerer Beliebtheit erfreut, findet ihren Ausdruck auch in den teils gewalttätigen Protesten im Zuge der Kündigungsschutzdebatte französischer Berufseinsteiger.¹⁸ (Vgl. ebd., S. 99) Bezogen auf die Fragestellung, inwieweit die französische Jugend den von Crozier skizzierten Stillstand wahrnimmt, gilt es anzumerken, dass weniger der Stillstand als vielmehr die Machtlosigkeit des Einzelnen gespürt wird. Die Bereitschaft zur selbständigen Organisation und zur Demonstration von Macht gegenüber dem Zentralstaat steigt somit an. Da die *classe politique* sich ver-

¹⁸ Dieses Gesetz (CPE – Contrat première embauche) sieht vor, dass Betriebe Jugendliche mit einer zweijährigen Probezeit einstellen können, während dieser sie die neuen Jugendlichen ohne Angabe von Gründen kündigen können.

schiedenen bürgernäheren Inhalten nicht mehr zuwendet, vollzog sich im Laufe der fünften Republik eine immer stärker feststellbarer *repli sur soi*, ein Rückzug ins Private und in Bereiche, zu denen die Individuen einen engeren Bezug hatten. Entsprechend erhalten die Institutionen der dritten Ebene in allen Untersuchungen in Frankreich, wie aber auch in der Bundesrepublik, hohe Zustimmungswerte. Beispiele hierfür liefert Kempf (1999, S. 322): örtliche Initiativen, die sich um Sportanlagen kümmern, Organisation zum Zweck privater sozialer Hilfe oder Gruppierung, die sich um den lokalen Umweltschutz bemühen.

Rückblickend wurde deutlich, dass die französische politische Kultur sich stark von einem sehr weitem Kulturbegriff leiten lässt. Prinzipiell findet jede Kulturleistung Eingang in Überlegungen zur politischen Kultur: die Sprache, die Geschichte, mit historischen Ereignissen verbundene Symbole, Werte u. v. m. Alle diese Elemente vereinen sich im Konzept der *citoyenneté*. Dadurch wird aus der Kultur die politische Kultur Frankreichs. Die politische Identität des *citoyen* ist entsprechend durch ein hohes Maß an Patriotismus gekennzeichnet, einer Übereinstimmung mit den der Republik zugrunde liegenden Werten, Einstellungen und Symbolen.

2.5. Zusammenfassung

Durch die Rezeption der Überlegungen zur politischen Kulturforschung in der Tradition von Almond und Verba entwickelte sich der auch nach der Innenseite politischer Kultur fragende Forschungsansatz von Karl Rohe. Kernargument Rohes ist das Vorhandensein einer Deutungs- und Soziokultur als zwei Seiten desselben Aspekts der politischen Kultur. Gesellschaftliche Eliten und andere an der politischen Sozialisation Beteiligte interpretieren Bestandteile der politischen Kultur: Symbole, historische Ereignisse, formelle und informelle Verfahren und andere Artefakte. Durch diese Interpretation wirken sie auf die empirisch zu erhebenden Aussagen der politischen Soziokultur ein.

Diese Interpretationen finden in der Bundesrepublik im wesentlichen mit Blick auf die deutsche Geschichte als Geschichte des Niedergangs und der militärischen und menschlichen Katastrophen, sowie als solche der friedlichen Überwindung eines diktatorischen Regimes und der Wiedervereinigung statt. Eckpfeiler der politischen Kultur ist ebenso das als Voraussetzung für die deutsche Wiedervereinigung geltende und bis in die Gegenwart außerordentlich akzeptierte Grundgesetz. In Frankreich gelten die als universell definierten Werte als Bestand-

teil einer immer wieder neu zu interpretierenden politischen Kultur. Hierzu zählen insbesondere die republikanischen Ideale und die die Republik verkörpernden Symbole.

Dass diese Interpretationen der politischen Deutungskultur Gegenstand von kritisch-reflektierenden Überlegungen in den Institutionen des Bildungssystems sind, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass diese Aspekte der politischen Kultur an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden. Dabei unterliegen sie bei relativer Stabilität dem gesellschaftlichen Wandel.

3. Sozialwissenschaftliche und didaktische Grundlagen der Institutionentheorie und Konsequenzen für die Lehrwerkanalyse

Innerhalb dieses Abschnittes werden die Kriterien zur Darstellung institutionenkundlicher Inhalte in Politiklehrbüchern erarbeitet und begründet. Von der Untergliederung des Politikbegriffes in *polity*, *policy* und *politics* ausgehend, wird dargelegt, welchem Bereich Institutionen zuzuordnen sind und warum sich dieser Bereich nicht auf genuin politische Institutionen beschränkt. (Abschnitt 3.1.) Der zweite Abschnitt (3.2.) bemüht systemtheoretische Überlegungen, um den Bereich gesellschaftlicher Institutionen auf die für den Sozialkundeunterricht relevanten Bereiche auszudehnen. Immerhin sind gesellschaftliche Institutionen in allen Politikbereichen (*policy*) zu verorten. Daran anschließend werden soziologische Überlegungen begründen, welche Eigenschaften alle Institutionen dieses sehr weiten Institutionenbegriffes einen und warum diese Charakteristika notwendig sind, um Institutionen im Unterricht verstehbar zu machen. (Abschnitt 3.3) Bevor dann auf politikdidaktische Überlegungen eingegangen wird, führt der vierte Abschnitt (3.4.) eine für diese Arbeit geltende Definition gesellschaftlicher Institutionen an.

Erst in den Abschnitten fünf bis sieben (3.5. – 3.7.) werden Kriterien der Politikdidaktik angeführt, die eine qualitativ angemessene unterrichtliche Darbietung gesellschaftlicher Institutionen nach o. g. Definition ermöglichen. Schwerpunkt dieses Abschnittes bildet 3.5., in dem die für die Politikdidaktik maßgebenden Unterrichtsprinzipien und Ansätze auf ihre Relevanz für eine Institutionenkunde überprüft werden. Anschließend wird begründet, weswegen aus politik- oder allgemeindidaktischer Sicht die Stärkung des Institutionenvertrauens und damit eine adäquate Institutionenvermittlung geboten sind. (Abschnitt 3.6.) Danach wird aus den angestellten Überlegungen die hier verwendete Möglichkeit der Lehrbuchanalyse anhand von Kriterien abgeleitet. (Abschnitt 3.7.) In einem abschließenden Exkurs (Kap. 3.8) wird kurz der Zusammenhang von Bildungsprozessen und der politischen Sozialisation der diesen Bildungsprozessen ausgesetzten Schülerinnen und Schülern dargelegt. Hierbei spielen insbesondere die Auswirkungen von Unterrichts- oder Lehrbuchinhalten auf die Ausbildung des politischen Ordnungswissens eine zentrale Rolle.

3.1. Institutionen als Verfasstheit sozialer Tatbestände

Folgt man den Überlegungen von Karl Rohe (1978, S. 62 ff.) so lässt sich Politik in einer dreifachen Weise als *policy*, als *politics* und als *polity* beschreiben. Demnach ist *policy* ein Kürzel für die inhaltliche Dimension von Politik. Durch sie wird ausgedrückt, was eine Regierung, eine Partei oder andere soziale Tatbestände¹ zu tun oder nicht zu tun beabsichtigen; es umfasst die „Gesamtheit der *materiellen* [Herv. im Orig.; gilt auch im Folgenden] Politiken“ dieser Akteure, „wobei die Wendung ‚*materielle* Politiken‘ [nicht besagt], daß es dabei nur um materielle Güter geht. (Ebd., S. 62) Die Frage, wie eine solche inhaltliche Komponente zustande gekommen, wird durch den Begriff *politics* beantwortet. Unter ihr versteht man mit Rohe die „Regierungskunst“ (Ebd., S.63) im weitesten Sinne. Politik erscheint aus dieser Sicht vorrangig als ein in der Regel konfliktreicher Prozess, als Auseinandersetzung um die Entscheidungsgewalt zwischen verschiedenen Personen und Gruppen innerhalb gesellschaftlicher Systeme oder Subsysteme. *Policy* und *politics* gehören zu jeder Politik und sind als unterschiedliche Ebenen politischen Handelns – im luhmannschen Sinne als „Kapazität zu kollektiv bindenden Entscheidungen“ (LUHMANN 2002, S. 85) innerhalb verschiedener sozialer Tatbestände – identifizierbar. In der Wirklichkeit wirkt diese analytische Trennung jedoch häufig unscharf, weil die Fähigkeit eines konfliktreichen Kampfes um die Entscheidungsgewalt eng an die inhaltliche Ebene geknüpft ist. Kurz: Demjenigen, der mit ‚guten‘ Inhalten wirbt, überträgt man eher die eigene Entscheidungskompetenz als demjenigen, dessen Inhalte ‚schlecht‘ sind.

Politik als *policy* und als *politics* findet stets innerhalb eines Handlungsrahmens statt, der zwar nicht unabänderlich, jedoch zeitlich relativ konstant ist. Diese Bedingungen, unter denen politisches Handeln möglich wird, werden dem Bereich der *polity* zugeordnet. Gemeinhin wird der Begriff als Verfassung bzw. Verfasstheit eines Staates übersetzt. Verfassung meint demnach die grundlegenden Organisationsformen und Organisationsnormen. Um den Begriff der Verfassung nicht zu eng, im Sinne des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland bzw. der *Constitution Française*, zu sehen, ergänzt Rohe seine Ausführungen:

„Dazu zählt man sinnvollerweise nicht nur die Bestimmungen der geschriebenen Verfassung im engeren Sinn, sondern auch eine Reihe weiterer grundlegender Gesetze, die das [...] Leben eines Gemeinwesens ordnen.

¹ Der Ausdruck sozialer Tatbestand bringt den vom Autor gefassten Entschluss zum Ausdruck, wonach Politik nicht auf den höchsten politischen Ebenen gesamtgesellschaftlicher Entscheidungsprozesse beschränkt ist. Vielmehr wird sie auch in kleineren Teilbereichen einer Gesellschaft betrieben.

Ein kurzer Blick auf eine moderne Verfassung läßt vielleicht am besten erkennen, was darunter zu verstehen ist. So findet man, blättert man beispielsweise im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, eine Fülle von Bestimmungen, die das *Verhältnis von Parlament und Regierung* [Herv. durch C.S.; gilt auch im Folgenden] [...] regeln. Darüber hinaus gibt es Bestimmungen, die das *Wahlrecht* garantieren [...]. Zum Kernbestand des Grundgesetzes gehören des weiteren die *Grundrechte* [...].“ (Ebd., S. 66)

Mit Blick auf die von mir hervorgehobenen Begriffe wird deutlich, wie weit der Begriff der *polity* als Verfasstheit sozialer Tatbestände zu verstehen ist. Das *Verhältnis von Parlament und Regierung* beschreibt eine Organisationsform auf der höchsten gesamtgesellschaftlichen Ebene. Die *Grundrechte* schützen den Einzelnen vor unerlaubten Übergriffen der Staatsgewalt aber auch vor solchen anderer Bürger, d. h. sie haben hinsichtlich des gesellschaftlichen Zusammenlebens präskriptiven Charakter und wirken auf der unteren, nämlich der individuellen Ebene gesellschaftlicher Zusammenschlüsse. Artikel 1 des Grundgesetzes schreibt beispielsweise vor, dass die Würde des (anderen) Menschen unantastbar ist. Zwei Ebenen, eine staatliche und eine gesellschaftliche, werden bereits erkennbar. Für beide schreibt die Verfassung unseres Landes (wie auch die Frankreichs) Organisationsformen und Organisationsnormen vor. Mit Blick auf das in Art. 38 geregelte *Wahlrecht* legt das Grundgesetz zudem den staatlich-gesellschaftlichen Bereich fest, d. h. den Bereich, dem zwischen beiden Ebenen eine intermediäre Funktion zukommt.

Der Ausdruck der *polity*-Ebene unseres Landes, das Grundgesetz, legt also nahe, die Verfasstheit der Bundesrepublik nicht auf die staatlichen Institutionen zu beschränken. Bezieht man zudem u. a. das Familiengesetzbuch als Vertreter „weiterer grundlegender Gesetze“ (ROHE, s. oben) in die so geführte Argumentation mit ein, wird deutlich, dass *polity* als Verfasstheit sozialer Tatbestände nicht auf die Regierung und auf Parteien reduziert werden kann.

Soziale Tatbestände der untersten Ebene können nach dem oben Dargelegten als Institutionen begriffen werden. Um der Gefahr zu begegnen, den Institutionenbegriff durch eine so weite Definition inhaltlich auszuhöhlen, werden die aus der Soziologie bekannten Parameter der Beständigkeit und der Funktionalität zur Beschreibung von Institutionen angeführt. Demnach ist die auf Dauer angelegte Ehe als eine gesellschaftliche Institution mit einem bestimmten Funktionsbereich zu betrachten. Lose Freundschaften hingegen sind auch weiterhin keine Institutionen, da ihre Stabilität bzw. ihre Funktionalität diffus sind.

3.2. Systemtheoretische Überlegungen zur Bestimmung von Institutionen im Politikunterricht

Anfang jeder Unterscheidung – und wenn im Folgenden von politischer Systemtheorie gesprochen wird, setzt diese immer eine Unterscheidung verschiedener Systeme voraus – ist eine Differenz zwischen System und Umwelt. System und Umwelt gehören notwendigerweise zusammen. Umwelt ist das, was aus einem System ausgeschlossen ist, d. h. ein System kann nur gebildet werden, indem Dinge eingeschlossen, andere hingegen ausgeschlossen werden können. (Vgl. KRIEGER 1996, S. 13) Diese Überlegungen werden von Luhmann weitergehend begründet. Er schreibt hierzu:

„Als Ausgangspunkt jeder systemtheoretischen Analyse hat [...] die *Differenz von System und Umwelt* [Herv. im Orig.; gilt auch im Folgenden] zu dienen. Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und können ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz. [...] In diesem Sinne ist *Grenzerhaltung Systemerhaltung*.“ (LUHMANN 1984, S. 35)

Systeme sind menschliche „Re-Konstruktionen – die wissenschaftliche Nachzeichnung von Strukturen und Prozessen der Lebenswelt“ (JENSEN 1983, S. 145) und in diesem Sinne ist die Erklärung von Wirklichkeit mit Hilfe von Systemen ein „Abstraktionsvorgang.“ (WASCHKUHN 1987a, S. 7) Da kein System imstande ist, jedes Element mit jedem anderen zu verknüpfen, ist der Ausgangspunkt jedes Systems bzw. jeder Einteilung in Systeme die Reduktion von Komplexität. Komplexität ist der Entstehungsgrund für Systeme. Und als komplex bezeichnet man eine zusammenhängende Menge von Elementen, bei der aufgrund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft werden kann. (Vgl. LUHMANN 1984, S. 46 und 73) Mit Blick auf die oben getroffene notwendige Dichotomie zwischen System und Umwelt, fügt Luhmann hinzu, dass die Umwelt immer komplexer ist als ein System. Die „Bezugseinheit, die keine Grenzen mehr hat“ (LUHMANN 1970, S. 115) ist die Welt. Die komplexe Welt wird zu ihrer Erklärung also in verschiedenen Systemen gedacht. Elemente eines Systems werden durch bestimmte Eigenschaften markiert. Sind sie nicht Teil dieses Systems, so sind sie zunächst Teil der Umwelt, d. h. ausgeschlossen, gleich wenn sie Element eines weiteren Systems sind.

Der Grund, warum es Systeme gibt – und zwar vor ihrer Benennung als solcher – besteht darin, Probleme zu lösen. Systeme sind funktionale Gebilde, die Systemtheorie ist funktionalistisch und nicht nur kausal erklärend. Sie werden

„als Lösungen von Probleme betrachtet und nicht als Zustände, die durch äußere Ursachen mechanistisch verursacht werden. Komplexität ist weder eine Ursache noch eine Wirkung von Systembildung, sondern ein Problem, das verschiedene Systeme auf verschiedene Weisen zu lösen versuchen.“ (KRIEGER 1996, S. 18)

Mit Parsons (1972, S. 20) können folgende Systeme als Subsysteme der (Um)Welt gelten: die gesellschaftliche Gemeinschaft, die Normenerhaltung, das politische Gemeinwesen und die Wirtschaft. Folgende Funktionen schreibt Parsons den einzelnen Systemen zu:

gesellschaftliche Gemeinschaft	→	Integration
Normenerhaltung	→	Normenerhaltung
politisches Gemeinwesen	→	Zielverwirklichung
Wirtschaft	→	Anpassung

Mit Blick auf den Sozialkunde- bzw. Politikunterricht können diese vier Systeme als soziales System, kulturelles System, politisches System und ökonomisches System bezeichnet werden. Jedoch ist es nicht so, dass diese System innerhalb des Rahmens Um(Welt) nebeneinander zu sehen sind. Vielmehr ist von Überschneidungen zwischen den strukturierenden Merkmalen einzelner Systeme auszugehen.

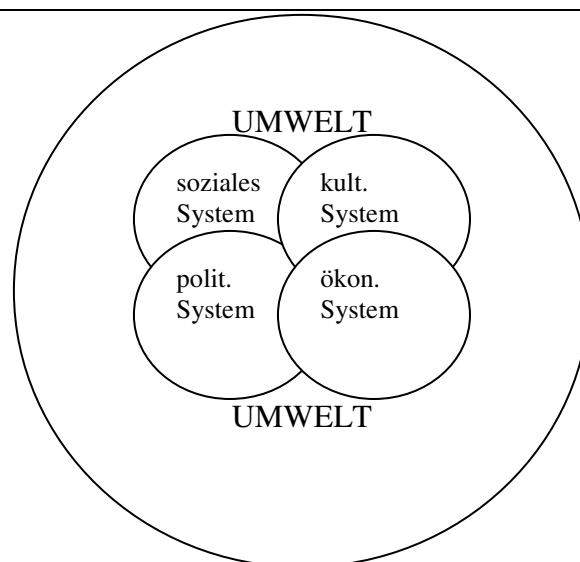


Abbildung 4: Systeme und Umwelt, eigene Darstellung.

Für den sozialkundlichen Unterricht gilt jedoch, dass das politische System im Vordergrund steht. Deshalb kann die dargestellte Abbildung insofern verändert werden, dass innerhalb einer komplexen Umwelt das politische System ausschlaggebend ist, gleichzeitig aber Bezug zu

den verschiedenen Teilsystemen hat. Stichworte der politischen Agenda (z. B. Familienpolitik, Wirtschaftspolitik oder Leitkultur) verdeutlichen diesen Zusammenhang.

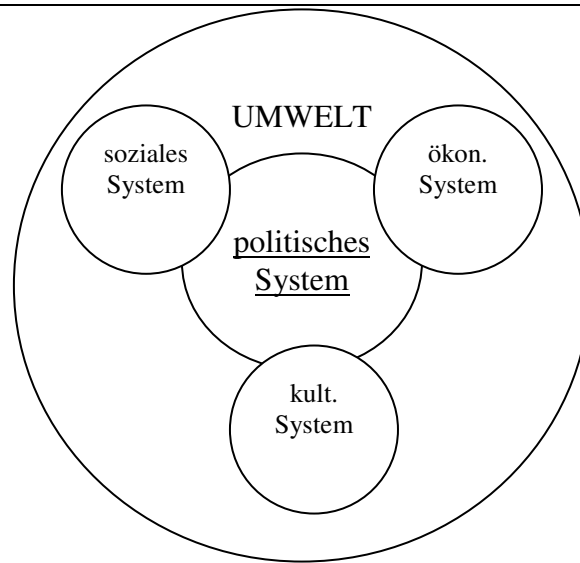


Abbildung 5: das politische System und Bezugssysteme im Sozialkundeunterricht, eigene Darstellung.

Von dieser Darstellung ausgehend können die verschiedenen Institutionen innerhalb der Teilsysteme verortet werden. Eine Beschränkung von Institutionen auf Bereich des politischen Systems unterbleibt.

3.3. Institutionalisierungen als Ergebnis menschlichen Handelns

Die Aussagen: „*Homo sapiens* [Herv. im Orig.; gilt auch im Folgenden] ist immer und im gleichen Maßstab auch *Homo socius*“ (BERGER/LUCKMANN 2004, S.54) und „Gesellschaftsordnung ist nicht Teil der ‚Natur der Dinge‘ und kann nicht aus ‚Naturgesetzen‘ hergeleitet werden. Sie besteht einzig und allein als ein Produkt menschlichen Tuns.“ (Ebd., S. 55) machen zweierlei deutlich: Der Mensch kann nicht isoliert leben und die dafür notwendigen Regelungen sind durch ihn zu schaffen und weiterzuentwickeln. Berger und Luckmann schildern in ihrem Beitrag zur Wissenssoziologie, wie die Schaffung solcher Ordnungsvorstellungen geschieht. Die Kernargumente von Harrou, Gehlen, Schelsky und Parson² werden in dieser Arbeit an geeigneter Stelle ergänzend aufgeführt, um die soziologische Theorie Berger und Luckmanns zu vervollständigen, sofern dies für den Bereich der Institutionenkunde innerhalb der politischen Bildung relevant ist. Um Institutionalisierung als einen Prozess verständlich zu machen, welcher der physischen und psychischen Beschaffenheit des Menschen

² Vgl. hierzu: Waschkuhn, A. (1987b): Allgemeine Institutionenlehre als Rahmen für die Theorie politischer Institutionen, in: Göhler, G. (Hrsg.): Grundfragen der Theorie politischer Institutionen, Opladen, S. 71-97.

immanent ist und welcher der menschlichen Bedürfnisbefriedigung i. w. S. dient, wird ihre Theorie über die Ursprünge der Institutionalisierung in einem kurzen Abriss erläutert.

Gemäß der Theorie von Berger und Luckmann, die den verstehend-interaktionistischen Institutionentheorien³ zuzuordnen ist, beginnt Institutionalisierung mit Habitualisierung. Menschliches Tun ist demnach dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen. Habitualisierung führt zur Verfestigung von Handlungsmodellen, die dann Kraft sparend reproduziert werden. Diese Gewöhnung führt neben der Ersparnis an Aufwendungen für eine bestimmte Tätigkeit zur Spezialisierung. Dies bedeutet, dass unterschiedliche Individuen unterschiedliche Tätigkeiten habitualisieren. Die genannte Krafteinsparung wirkt also doppelt: zum einen dadurch, dass gewohnheitsmäßige Tätigkeiten nicht jedes Mal unter höchster Anspannung und Aufmerksamkeit erfolgen; zum anderen wirkt sie i. d. S., dass bestimmte Tätigkeiten nicht mehr vollzogen werden und deren Erledigung anderen übertragen wird. Das Entlastungsargument wird auch von Arnold Gehlen angeführt, der diesen Aspekt jedoch doppeldeutig beschreibt: Neben die o. g. Entlastung durch Habitualisierung sieht er eine weitere, für die Interaktion der Menschen unabdingbare Entlastung, durch Vorausschbarkeit individuellen Handelns.

„Man kann geradezu sagen, wie die tierischen Gruppen und Symbiosen durch Auslöser und durch Instinktbewegungen zusammengehalten werden, so die menschlichen durch Institutionen und die darin erst ‚sich feststellenden‘ quasiautomatischen Gewohnheiten des Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns, die allein als institutionell gefasste sich vereinseitigen, habitualisieren und damit stabilisieren. Erst so werden sie in ihrer Vereinseitigung gewohnheitsmäßig und einigermaßen zuverlässig, d.h. voraussehbar.“ (GEHLEN 1978, S. 86)

Habitualisierung geht jeder Institutionalisierung voraus. Von Institutionalisierung spricht man, sobald habitualisierte Prozesse von Individuen durchgeführt werden, die am Prozess der Habitualisierung nicht beteiligt waren. Parallel zum Vorgang der Institutionalisierung vollzieht sich also ein Typisierungsprozess. Handlungen eines bestimmten Typs werden von Handelnden eines bestimmten Typs vollzogen. Die Habitualisierungsleistung des Ersthandelnden wird weitergegeben. (BERGER/LUCKMANN 2004, S. 56ff)

In Anlehnung an die biopsychologischen Theorien der Institutionen leitet auch Schelsky (1970, S. 13), dessen Arbeit durch Malinkowski geprägt ist und somit starke anthropologische Züge aufweist, die Entstehung und Funktion der sozialen Institution aus der Natur des Menschen ab:

³ Vgl. zur Ausdifferenzierung der verschiedenen Ansätze der allgemeinen Institutionentheorien: Beyme, K. von (1987): Institutionentheorie in der neueren Politikwissenschaft, in: Göhler, G. (Hrsg.): Grundfragen der Theorie politischer Institutionen, Opladen, S. 48-60.

„Alle Menschen haben ähnliche Grundbedürfnisse (*basic needs*, Hervorh. durch Verf.; gilt auch im Folgenden); Versuch und Erfolg (*trial and error*) in der Befriedigung dieser Bedürfnisse schaffen daher beim Individuum Gewohnheiten (*habits*), kollektiv gesehen relativ einheitliche Brauchtümer (*customs* oder *folkways*), die von Generation zu Generation überliefert werden.“ (Ebd.)

Die Historizität von Institutionen wird hierbei deutlich.⁴ Die Weitergabe von Handlungsschemata gewährt zudem ein gewisses Maß an Kontrolle des menschlichen Verhaltens.

„Institutionen haben immer eine Geschichte, deren Schöpfer sie [die Individuen, C.S.] sind. Es ist unmöglich, eine Institution ohne den historischen Prozess, der sie heraufgebracht hat, zu begreifen. Durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle. Sie stellen Verhaltensmuster auf, welche es [das Individuum, C.S.] in eine Richtung lenken, ohne ‚Rücksicht‘ auf die Richtungen, die theoretisch möglich wären. Dieser Kontrollcharakter ist der Institutionalisierung als solcher eigen.“ (BERGER/LUCKMANN, S. 58)

Auch Parsons beschreibt die Ordnung schaffende Funktion von Institutionen als Antwort auf die hobbesche Frage, wie diese zu ermöglichen ist. In seiner strukturell-funktionalen Systemtheorie erläutert er, dass Institutionalisierung insbesondere durch Internalisierung geschieht. Institutionalisierung bewirkt, dass Kulturmuster und Wertvorstellungen durch Sozialisationsprozesse vermittelt und durch die Individuen verinnerlicht werden. (PARSONS 1968, S. 51ff)⁵

Berger und Luckmann nennen die Objektivität als weiteres Charakteristikum von Institutionen. Waren der Sinn einer Institution und die Umstände, unter denen sie zustande kam, für die Generation der sie erschaffenden Individuen noch verständlich, so lässt diese Verständlichkeit umso mehr nach, je weiter zurück die Generation der „Institutionenväter“ liegt. Viele Institutionen, deren Wirksamkeit nicht auf den ersten Blick erkennbar ist, verlieren durch diesen Prozess der Objektivierung an Legitimation. (BERGER/LUCKMANN 2004, S. 63)

„Den Kindern ist die von den Eltern überkommene Welt nicht mehr ganz durchschaubar. Sie hatten nicht Teil daran, ihr Gestalt zu geben. So steht sie ihnen nun als gegebene Wirklichkeit gegenüber – wie die Natur und wie diese vielerorts undurchschaubar.“ (Ebd.)

Die Objektivierung und die Geschichtlichkeit, der gesellschaftliche Wandlungsprozesse eigen sind, führen dazu, dass individuelle Bedürfnisse und institutionell erzielte Bedürfnisbefriedigungen nicht in jedem Fall in einem eins-zu-eins Verhältnis stehen. Schelsky (1970, S. 19) führt hierzu an, dass es keine „point-for-point-correlation between biological need and institu-

⁴ Die Geschichtlichkeit einer Institution beinhaltet auch den Aspekt, den Schelsky als „die Idee der Institution“, Hauriou als „*idée directrice*“ bzw. Malinowski als „*Charter*“ bzw. „*raison d'être*“ bezeichnet.

⁵ Zur Kritik vgl. Anmerkung 7.

tionalised response“ gibt. Institutionen sind vielmehr Funktionssynthesen und die in ihnen zusammengefassten Bedürfnisinhalte sind variabel. (Ebd.)

Das Kernargument der Theorie von Maurice Hauriou besteht darin, den Institutionen eine *idée directrice* zu unterstellen, eine

„den Institutionen inhärente Leitidee [...], die eine ‚soziale Individualität‘ mit dem Anspruch objektiver Qualität trotz subjektiver Auslegungsmöglichkeiten [vermittelt]; die organisierte Führungsmacht einer Institution verstärkt diesen Ideengehalt noch und befördert die kollektive Aktion der Verbandsmitglieder, wodurch die Institutionen in dreistufiger Weise verkörpert, personifiziert und dynamisiert werden.“ (HARIOU 1965, S. 56)

Wie Berger und Luckmann sieht auch Hauriou den Machtfaktor (Ebd., S. 60ff) einer Institution als bedeutsam an; im Kontext politikdidaktischer Reflexionen wird darauf eingegangen.

3.4. Allgemeine und politische Institutionen – Definitionen

Nach den bisherigen Ausführungen und mit Blick auf die sich anschließenden politikdidaktischen Reflexionen erscheint die umfangreiche Definition Arno Waschkuhns (1987, S. 71) geeignet, Institutionen im Allgemeinen als universelles Merkmal menschlichen Zusammenlebens zu beschreiben. Sie sind, Manifestationsformen oder Symbolnetze regelmäßiger Handlungen und Gewohnheiten, die gebraucht werden und auf Dauer angelegt sind. Durch Institutionen werden Bedürfnisse befriedigt und soziale Interaktionen strukturiert. Zugleich werden durch sie Machtpositionen festgelegt, Handlungsmöglichkeiten ausgegrenzt und individuelle sowie gesellschaftliche Freiheiten gewährt bzw. verweigert. Institutionen sind Regeln in unseren Köpfen, eine kollektive Gedächtnisstütze getroffener, verbindlicher und somit verpflichtender Entscheidungen. Das Spannungsfeld von Bedürfnissen und Interessen, sozialen Normen und kulturellen Werten im Kontext von Arbeit, Sprache, Interaktion und Herrschaft wird deutlich.

Die Überlegungen von Abschnitt 3.1. einbeziehend, wird die Frage zu stellen sein, ob die genannte Definition den Institutionen auf allen drei geschilderten Ebenen genügt. Sind Regierungen (Ebene 1), Parteien (Ebene 2) und Familien (Ebene 3) Manifestation regelmäßiger Handlungen, sind sie auf Dauer angelegt, werden durch sie Bedürfnisse befriedigt, strukturieren sie die soziale Interaktion, legen sie Machtpositionen fest, gelten sie als kollektive Gedächtnisstütze getroffener und verbindlicher Entscheidungen? Diese Fragen werden in allen Fällen mit *Ja* zu beantworten sein. Die dargelegte dreifache Untergliederung von Institutionen

genügt also den angestellten soziologischen Überlegungen zur Institutionalisierung. Ebenfalls mit Blick auf Punkt 3.1. wird jedoch eine weitere Frage zu beantworten sein, nämlich diejenige, ob es sich bei den Institutionen der verschiedenen Niveaus gleichsam um politische handelt.

Was bedeutet das Wort *politisch*, mit dem wir im allgemeinen Sprachgebrauch politische und nicht-politische Dinge unterscheiden? Gibt es eine hinreichende Umschreibung des einen in der Politikwissenschaft verwendeten Politikbegriffes? Oder wird sie, wie Wolf-Dieter Narr (1971, S. 17) fragt, ohne diesen betrieben? Mit Blick auf die Vermutung, man könnte die Ehe nicht nur als Institution sondern gar auch als politische Institution beschreiben, so Rohe (1978, S. 132), „dürften viele ein Unbehagen spüren.“ Er begründet dies mit der gesellschaftlichen Auffassung der Familie als Inbegriff des Intimen und Privaten. Hingegen ist mit dem Begriff des Politischen stets das Öffentliche oder das Allgemeine verbunden. Jedoch sind diese Vorstellungen dem gesellschaftlichen Wandel unterzogen und die Grenze wird spätestens an der Stelle fließend, an der ein um zwei Monate verlängertes Elterngeld gewährt wird, falls der Mann sich an der Kindererziehung in Form einer Berufsunterbrechung beteiligt.

Es gilt nach weiteren Merkmalen zu suchen, die das genuin Politische des Bundestages gegenüber der Familie beschreiben. Das Gewaltmonopol des Staates ist ein solcher Unterscheidungspunkt. Staaten, d. h. politische Verbände, nehmen für sich das Recht in Anspruch, unter bestimmten Umständen auf andere Menschen zu schießen bzw. Verbandsangehörige zu zwingen, dies zu tun. Die Ursache, auch für dieses Monopol, ist jedoch tiefer liegend zu suchen, nämlich im

„unterschiedlichen Charakter der jeweils anstehenden Entscheidungen. Grob gesprochen können wir davon ausgehen, daß es bei den Entscheidungen im außerstaatlichen Bereich um bestimmte Sachzwecke geht [...] während das die politisch-staatlichen Entscheidungsprozesse Auszeichnende darin liegt, daß sie das *allgemeine Miteinanderauskommen von Menschen* [Herv. im Orig.] und gesellschaftlichen Gruppen verbindlich zu regeln versuchen.“ (Ebd., S. 140)

Die Regelung des allgemeinen Miteinanderauskommens ist auch nach Massing (2004, S. 86) als Minimalkonsens geeignet den Politikbegriff zu umschreiben, wenngleich auch er das Fehlen des Politikbegriffs feststellt. Wir beschreiben also Institutionen der ersten und zweiten Ebene als politische Institutionen, solche der dritten Ebene als Institutionen. Jedoch gilt auch bei den Institutionen dritter Ebene, dass hier verbindliche Entscheidungen (*policy*) in Folge eines mehr oder weniger konfliktreichen Austausches (*politics*) nach bestimmten Mustern

(*polity*) getroffen werden. Auch auf die Gefahr der Widersprüchlichkeit hin, wird an dieser Stelle unterstrichen, dass es sich bei den Institutionen der untersten Ebene zwar um nicht politische handelt; sie aber als nicht- bzw. unpolitische Institutionen zu bezeichnen, wäre nach Überzeugung des Autors und der entsprechend dargelegten Argumentation verfehlt.

Diesen Überlegungen folgend definieren wir nach Waschkuhn (1987b, S. 71) politische Institutionen als Teilbereich der Institutionen im Allgemeinen und auf den Bereich der Herstellung allgemeinverbindlicher Entscheidungen und ihrer Durchsetzung bezogen. Sie strukturieren i. w. S. den gesamtgesellschaftlichen Meinungs-, Willensbildungs- und Entscheidungsfindungsprozess, der auf eine kommunikative Öffentlichkeit ausgerichtet ist.

Insbesondere der erste Teil dieser Definition erlaubt es, von einem sehr weiten Institutionenbegriff auszugehen. An dieser Stelle wird die gemeinhin übliche Untergliederung in Institutionen i. e. S. (die Verfassungsorgane) und Institutionen i. w. S. (die sie [die Verfassungsorgane] tragenden Parteien, Verbände, etc.) erweitert. Dazu wird die Terminologie geändert und anstelle des engeren und weiteren Begriffsgebrauchs werden die Institutionen auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt. Institutionen erster Ebene (1) sind demnach die Staatsorgane der einzelnen Länder. Auf dieser Ebene sind auch Institutionalisierungen anzusiedeln, die auf den ersten Blick nicht als Institution erscheinen, den dargelegten soziologischen Überlegungen aber genügen. Ein Beispiel hierfür ist das institutionalisierte Treffen der G8-Staaten. Auf der untersten Ebene (3) befindet sich die institutionalisierte Ehe und Familie und die mit ihnen verbundenen Institutionen, vornehmlich die des Bildungssystems. Die Ehe als Institution verdankt ihren institutionellen Charakter ihrem in 4.1. erläuterten Verfassungsrang und der Tatsache, dass bestimmte die Ehe und Familie betreffende Sachverhalte durch weiterführende Rechtstexte geregelt sind. Zudem gilt sie als quasi institutionelle Sicherung des gesellschaftlichen Überlebens – dank der von den Familien geleisteten Funktion der Nachwuchssicherung. Kaufmann (2005, u.a. S. 195) plädiert in diesem Sinne, wenn er die angemessene Realisierung von Art. 6 Abs. 1 GG fordert, wonach die Ehe und die Familie unter dem besonderen Schutz des Staates stehen. „Menschen, die Elternverantwortung übernehmen, leisten unentgeltlich Investitionen in das zukünftige Humankapital und Humanvermögen [eines Staates, C.S.][...][Herv. i. Orig., C.S.].“ (Ebd.) Auch Klein/Schubert (2006, S. 144) beschreiben in ihrem Politiklexikon soziale Verhaltensweisen oder Normen als Institutionen. Auf der zweiten Ebene (2) werden Institutionen aufgeführt, die zwischen der ersten und der dritten Ebene vermitteln. Hierzu zählen die politischen Parteien, Verbände und die Mas-

senmedien. Das diese dreifache Untergliederung, d. h. inklusive dem Bereich Familie und Erziehung, bereits in den Lehrplänen für das Fach Sozialkunde zu finden ist, stützt o. g. Ausführungen einer auf drei Ebenen angesiedelten Institutionenkunde.

3.5. Politikdidaktische Kriterien für institutionenkundliches Lernen

Neben dieser didaktischen, auf den Inhalt und den Umfang bezogenen Fragestellung, muss sich die politische Bildung auch mit der eher methodischen Fragestellung⁶ der Herangehensweise an Institutionen beschäftigen. Dazu werden die in Jena⁷ immer mehr in den Fokus gerückten politikdidaktischen Ansätze genutzt. Als Ansatz ist i. d. F. eine bestimmte Blickrichtung auf den Inhalt (hier: die gesellschaftlichen Institutionen) gemeint. Innerhalb dieser Arbeit erscheint mir eine Beschränkung auf die folgenden Ansätze ausreichend:

- Von Berger/Luckmann's Begriff der „gesellschaftlichen Objektivationen“ ausgehend, sollte der *historische Ansatz* bei der qualitativen Untersuchung von Lehrwerken zur politischen Bildung eine bedeutende Rolle spielen.
- In der Mediengesellschaft des 21. Jahrhunderts, in der komplexe Sachverhalte zwecks ihrer massenmedialen Vermittlung mit Personen verknüpft werden, scheint der *personenbezogene Ansatz* eine wichtige Hilfe bei der Betrachtung gesellschaftlicher Institutionen.
- Institutionelles Handeln ist geprägt von Symbolen bzw. symbolischen Handlungen. Aus diesem Grund wird auch der *symbolzentrierte Ansatz* bei der Untersuchung verwendet. An dieser Stelle wird auch der Zusammenhang zwischen der Darstellung gesellschaftlicher Institutionen und der politischen Kultur aufzuzeigen und nachzuweisen sein.

Wenngleich die Politikdidaktik noch weiterer Ansätze, also weitergehende Blickrichtungen auf die politischen Unterrichtsinhalte begründet hat, erscheinen insbesondere die drei oben genannten als zentral für die Untersuchung institutionenkundlicher Lehrbuchinhalte. Tradition-

⁶ Innerhalb der klassischen Zweiteilung von Didaktik (WAS) und Methodik (WIE) sind die politikdidaktischen Ansätze eher der Methodik zuzuschreiben. Unter Aufbrechung dieser Sichtweise kann man jedoch auch zu dem Schluss gelangen, dass die Frage des Blickwinkels auf politikwissenschaftliche Sachverhalte eine eigenständige, den methodischen Überlegungen vorangestellte Entscheidung ist.

⁷ Vgl. hierzu das Skript von Deichmann (2006): Einführung in die Politikdidaktik. Materialien zur Vorlesung, Jena.

nellere Ansätze, etwa der zukunftsorientierte Ansatz spielen im Rahmen dieser Arbeit eine nur untergeordnete Rolle.

Durch alle drei Zugangsweisen, im Falle der Lehrbuchanalyse: Darstellungsweisen, können Lernende bei der Analyse und Beurteilung politischer Strukturen und Prozesse innerhalb von Institutionen unterstützt werden. Sie helfen, das in der alltagsweltlichen Interaktion entstehende politische Ordnungswissen zu systematisieren, d. h. den „unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis des Individuums und der gesellschaftlichen Ordnung“ (DEICHMANN 2001, S. 12) zu erleuchten. Nur in dem komplexen Spannungsfeld zwischen den eigenen und den fremden Interessen, Bedürfnissen und Sinnkonstruktionen bildet der Lernende politische Identität aus.

Der historische Ansatz zur Thematisierung gesellschaftlicher Institutionen ist in einer „rekonstruierenden“ bzw. einer „querschnittsartigen“ Erarbeitungsweise denkbar. (SUTOR 1999, S. 328) Je enger inhaltlich und dafür tiefgründiger man diesen Ansatz wählt, desto mehr bewegt man sich auf die Erarbeitung ausgewählter historischer Sachverhalte zu und überlässt die Erarbeitung *in toto* dem Geschichtsunterricht. In Verbund mit dem Geschichtsunterricht bewegt man sich in diesem Fall weg von der rekonstruierenden zu einer eher punktuellen Erarbeitungsweise. Umgekehrt ist auch ein inhaltlich breiter historischer Ansatz denkbar, d. h. die Einbettung politischer Fragestellungen in große historische Zusammenhänge. Unabhängig von der Wahl des Erarbeitungsmodus dient der historische Ansatz dazu, historisch-politisches bzw. politisch-historisches Bewusstsein aufzubauen. Als Geschichtsbewusstsein wird die geistige Kompetenz bezeichnet, durch die gegenwärtige soziale Gegebenheiten und Institutionen als zeitgebunden, d. h. rückwärtig und vorwärts gewandt, betrachtet werden können, „als Sinneinheit erfassbarer Zusammenhang der historischen Vergangenheit [...] zur Rechtfertigung des Bestandes der Gegenwart wie des Denkens in die Zukunft.“ (BERGSTRAESSER 1963, S. 14) Im Gegensatz dazu versteht man unter politischem Bewusstsein dasjenige politische Denken, das kognitive Schemata beziehungsweise mentale Modelle konstruiert, welche den Prozess der Herstellung von kollektiver Verbindlichkeit erklärbar macht. Politikbewusstsein ist Produzent von Vorstellungen über politische Herrschaft. (Vgl. LANGE 2004, S. 21 und 42)

„Historisch-politischer Sinn [bzw. politisch-historischer Sinn, C. S.⁸] wird [nun] auf zwei Wegen gebildet. Durch *politikgeschichtliches Denken* [Herv. durch C. S., gilt auch im Fol-

⁸ Die von Lange ausführlicher dargelegte Unterscheidung beider Schwerpunktsetzungen ist an dieser Stelle von untergeordneter Rolle.

genden] wird Zeitzusammenhängen Sinn gegeben, um Herrschaft zu legitimieren. Vorstellungen über Geschichte werden genutzt, um Politikvorstellungen anerkennungswürdig zu machen. Durch *geschichtspolitisches Denken* wird Herrschaft legitimiert, um Zeitzusammenhängen Sinn zu geben. Politikvorstellungen werden eingesetzt, um die Vergangenheit in Sinnzusammenhänge zu stellen.“ (Ebd., S. 56)

Das Bewusstsein für gesellschaftliche Institutionen wird demnach dadurch ausgebildet, dass einerseits die in der Vergangenheit notwendig gewordenen Einrichtungen durch die damalige Bedürfnisstruktur legitimiert werden und andererseits diese Bedürfnisse durch die heutigen Denkmuster über Institutionen erklärbar gemacht werden.

Mit dem historischen Ansatz eng verbunden ist der personenbezogene Ansatz. Der aus der Geschichtsdidaktik stammende Ansatz

„ist eine Form der Wirklichkeitserfassung, bei der die Wirklichkeit als das Entscheidungsfeld und als das Resultat des Handelns weniger Einzelpersonen begriffen wird. Die diesen Personen unterstellte Fähigkeit, die Wirklichkeit ‚umstandslos‘ zu machen oder unter Umständen erheblich zu gestalten, läßt die Einzelperson als ‚große Persönlichkeit‘ erscheinen“ (BERGMANN 1985, S. 268)

Sowohl in der Didaktik der Geschichte als auch in der Politikdidaktik tauchen Personalisierungen auf, um die Komplexität von Situationen bzw. von Ereignissen zu reduzieren und dadurch vermittelbar zu machen. (Vgl. ebd.) Der personenbezogene Ansatz geht also davon aus, dass Personen im politischen Prozess eine herausragende Position einnehmen. Dies wird dadurch begründet, dass in der massenmedialen Welt u. a. Institutionen durch Personen repräsentiert, Inhalte mit Personen verknüpft bzw. auf diese reduziert und politische Prozesse durch Personen verkörpert werden. Deichmann verweist auf die Politikerrankings in den elektronischen und den Printmedien und auf die Tatsache, dass in Wahlkämpfen und öffentlichen Diskussionen Personen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. (Vgl. DEICHMANN 2005 zit. nach: REUKAUF 2006) Einen vorläufigen Höhepunkt hat diese Entwicklung sicherlich dadurch erreicht, dass nach TV-Duellen vor bzw. nach Elefantenrunden im Anschluss an Wahlen weniger über die Inhalte und deutlich mehr über das Verhalten der Teilnehmer berichtet wird.

Politisches Bewusstsein bildet sich beim Beobachter über Personen aus. Eine von den Akteuren ausgehende Sichtweise auf institutionelle Gegebenheiten und Prozesse vermittelt also „zwischen der individuellen und der strukturellen Ebene.“ (DEICHMANN 2007, S. 16) Dies geschieht, indem Personen eine zweifache Identifikationsmöglichkeit bieten: einerseits er-

kennt der politische Beobachter die Sachzwänge, denen ein politischer Akteur beim Handeln ausgesetzt ist, d. h. er erfasst die Abhängigkeit eines Politikers von seiner Umwelt. Andererseits lässt sich an ihm auch zeigen, wie dieser in der Lage ist, seine Umwelt und damit evtl. auch den Beobachter selbst zu beeinflussen. In Anlehnung an Hoppe spricht Deichmann hier von „Subjekten [...] als Scharnierstellen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und einzelnen [...] politischen Ereignissen“ bzw. von Subjekten als „Produkte und Produzenten gesellschaftlicher Verhältnisse.“ (Ebd., S. 15)

Der symbolzentrierte Ansatz, der von Deichmann im Zusammenhang mit dem erweiterten Konzept der politischen Kultur erläutert wird, geht davon aus, „dass die Bürger über Symbole das Selbstverständnis [...] von Institutionen und politischen Ordnungen erfassen [...].“ (DEICHMANN 2006, S. 4) Durch Symbole, wie der schwarz-rot-goldenen Flagge der Bundesrepublik, dem Aufstehen der Abgeordneten bei der Sitzungseröffnung durch den Bundestagspräsidenten oder dem Feiertag anlässlich der deutschen Wiedervereinigung am 3. Oktober, wird die Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit reduziert und somit fassbar gemacht. Dieses Sichtbarwerden bzw. das Interpretieren von Wirklichkeit in Symbolen geschieht auf drei Ebenen: der kollektiven Ebene der Deutung des gemeinsamen Selbstverständnisses, der politischen Ebene der Deutung durch die Eliten und der individuellen Ebene der Deutung zum Ausbau und zur Veränderung des politischen Bewusstseins. Insbesondere die durch die erste und zweite determinierte dritte Ebene⁹, auf der durch die individuelle Deutung der anderen Auffassungen politisches Ordnungs- und Deutungswissen entsteht, ermöglicht mit Blick auf die gesellschaftlichen Institutionen als Gegenstand Erkenntnisse.

Stärker in Zusammenhang zwischen politischem System und Mediensystem sieht Sarcinelli (2007, S.9) die Notwendigkeit symbolischer Politik. Er verweist auf den Forschungsansatz des Neoinstitutionalismus, der in seinen verschiedenen Facetten u. a. auch dafür sensibilisiert, dass politische Akteure im Zeitalter der Mediokratie keine frei schaffenden Politiker sind. Sowohl Entscheidungspolitik als auch Darstellungspolitik sind ihrem Verständnis nach „handlungsermöglichend und zugleich handlungsbeschränkend.“ (KAISER 2001, S. 225 zit. nach SARCINELLI) Es ist verständlich, dass beispielsweise die Große Koalition den beiden Volksparteien ermöglichte, ihre politischen Ziele zu erreichen (i. d. F. Chance der Entscheidungspolitik), andererseits engt sie die beiden Regierungsfractionen in einer Art ein, wie es ein kleinerer Regierungspartner nicht vermochte (i. d. F. Grenze der Entscheidungspolitik).

⁹ Zur Veranschaulichung dient die Grafik bei Deichmann 2006.

Analog ermöglicht die Vielzahl medialer Kommunikationswege neue Wege des Kontaktes mit den von Politik betroffenen Bürgern (i. d. F. Chance der Darstellungspolitik); sie erscheint aber auch als Last, bedenkt man, dass dem Politiker keine Zeit mehr bleibt, Aussagen oder Gesten zu überdenken. (Vgl. MÜNTEFERING 2009, S. 3) Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass politische Akteure überall dort, wo Entscheidungs- und Darstellungspolitik beschränkend wirkt, auf symbolische Handlungen zurückgreifen. All diese symbolischen Handlungen sind Oberreuter (2007, S. 11) folgend nach außen gerichtet, also expressiv und suggerieren die gesellschaftliche Deutung.

Neben diesen Ansätzen werden den Angaben Massings (1999, S. 290 ff.) folgend drei Anforderungen für die Behandlung gesellschaftlicher Institutionen im Politikunterricht ausgewählt, die bei der qualitativen Analyse der Lehrwerke als Orientierung dienen. An die soziologischen Überlegungen anknüpfend geht Massing von der mehr oder wenig stark ausgeprägten Annahme einer „*idée directrice*“ (HARIOU) oder eines „*charter*“ (MALINKOWSKI) aus. Institutionen haben also einen Sinn und Politikunterricht muss nach eben diesem Sinn fragen und Unterricht gemäß Guggenberger (1985, S. 496 zit. nach MASSING) gestalten: „Wenn wir nicht wissen, was Institutionen geistig zusammenhält, wissen wir nichts über sie.“ Darüber hinausgehend muss institutionenkundliches Lernen nach dem Interessen- und Herrschaftscharakter von Institutionen fragen. Nur vor dem Hintergrund der Kenntnis der Herrschaftsverbindlichkeit institutioneller Entscheidungen, und der Interessengruppierungen, die auf diese Entscheidung Einfluss zu nehmen suchten, ist eine angemessene Institutionenkritik möglich. Letztlich fordert Massing einen „aufgeklärten Institutionalismus“ (S. 293), in dem die politischen Institutionen, die politischen Prozesse und die Politikinhalte als korrespondierende Konzepte begriffen und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und ihrem Spannungsverhältnis zueinander definiert und analysiert werden.

Für die qualitative Betrachtung der ausgewählten Lehrbücher ist die Berücksichtigung der politikdidaktischen Unterrichtsprinzipien ebenso relevant. Wenngleich für den Politikunterricht maßgebend, sollten auch Lehrwerke Anregungen für einen erfahrungs-, problem-, binnen- und handlungsorientierten Unterricht geben. (Vgl. ebd., S. 294 ff.) Grammes zufolge (1995, S. 133 ff.) sind es insb. Institutionen, über die der Schüler den Brückenschlag von der Mikro- in die Makrowelt vollzieht. Entweder geschieht dies, wie auch Deichmann (1996) darlegt, indem der Schüler erkennt, dass an ihn gestellte Anforderungen in der Mikrowelt Ergebnis institutioneller Entscheidungen auf der Makroebene ist (objektbezogen). Oder der

Schüler schlägt die Brücke von seiner Alltagserfahrung ausgehend, d. h. von seinen Interessen auf die Ebene der politischen Institutionen, wo diese in Auseinandersetzung mit anderen Interessen verhandelt und darüber befunden wird (subjektbezogen).

Das Prinzip der Problemorientierung fordert vom politisch Bildenden ein, Institutionen nicht inhaltslos zu vermitteln. Erst bei der Betrachtung eines politischen Inhalts wird dem Schüler der Sinn, der Aufbau, die Funktionsweise, Stärken und Schwächen u. v. m. einer gesellschaftlichen Institution deutlich. Nur anhand der didaktischen Struktur eines ausgewählten Falls kann der Schüler die systematische Struktur der Institution erkennen. (Vgl. GAGEL 2000, S. 60-62) Die mittlerweile historisch gewordene Debatte zwischen Institutionenkunde und Fallprinzip als sich ausschließende didaktische Kategorien ist durch das Prinzip der Problemorientierung aufgehoben. Den Darlegungen zum personenbezogenen Ansatz (s. oben) folgend, kann das aufgezeigte Problem nicht nur auf der Seite des Schülers zu verorten sein (Adressatenperspektive). Vielmehr kann auch der politisch Handelnde sich in einer Problemlage befinden (Akteursperspektive).

Ebenfalls eng mit dem personenbezogenen Ansatz verbunden ist das fachdidaktische Prinzip der Binnenorientierung. Grammes (1994) geht davon aus, dass nur die Einbeziehung der in den Institutionen handelnden Politiker eine realistische Betrachtung gesellschaftlicher und politischer Institutionen i. e. S. ermöglicht. Massing (1999, S. 295) übernimmt demzufolge bei Grammes:

„Institutionendidaktik benötigt eine organisationssoziologisch inspirierte Perspektive, die die *Mikropolitik*, [Herv. im Orig., C. S.] die politischen Aushandlungsprozesse und die Spannung von formellen und informellen Handeln pädagogisch sichtbar, erfahrbar und damit der Reflexion zugänglich macht.“

und ergänzt:

„Schülerinnen und Schüler lernen ‚Institutionen at work‘ kennen“ (Ebd.)

Letztlich spielt die Handlungsorientierung als politikdidaktisches oder -methodisches Prinzip eine Rolle bei der unterrichtlichen Thematisierung gesellschaftlicher Institutionen. Es besagt, dass sowohl die Institutionen als aktiv handelnd vermittelt werden und nicht, wie Schaubilder häufig präsentieren, als starre Gebilde. Zweitens ist damit aber auch das unterrichtsmethodische Prinzip der selbsttätig erschließenden Unterrichtsgestaltung gemeint, indem etwa Anregungen zu Unterrichtsgängen, Rollenspielen, Debatten u. v. m. gegeben und diese auch ver-

wirklicht werden. Institutionen auf die eine (Erkundung) oder andere Weise (Simulation) erfahrbar zu machen, ist Zielstellung dieses Gestaltungsprinzips. (Vgl. ebd.)

3.6. Legitimationsbedarf von Institutionen und Folgen für die politische Bildung

Jürgen Habermas (1985) und Ulrich Beck (1986) sind nur die bekanntesten deutschsprachigen Soziologen, die auf Probleme beim Eintritt in die Moderne hingewiesen haben. „Die neue Unübersichtlichkeit“ und die „Risikogesellschaft“ gelten als Schlagworte, um die tiefe Verunsicherung westlicher Demokratien zu beschreiben.

„Die Zukunft ist negativ besetzt; an der Schwelle zum 21. Jahrhundert zeichnet sich das Schreckenspanorama der weltweiten Gefährdung allgemeiner Lebensinteressen ab: die Spirale des Wettrüstens, die unkontrollierte Verbreitung von Kernwaffen, die strukturelle Verarmung der Entwicklungsländer, Arbeitslosigkeit und wachsende soziale Ungleichgewichte in den entwickelten Ländern, Probleme der Umweltbelastung, katastrophennah operierende Großtechnologien geben die Stichworte, die über die Massenmedien ins öffentliche Bewusstsein eingedrungen sind. Die Antworten der Intellektuellen spiegeln nicht weniger als die der Politik Ratlosigkeit. [...] Es geht um das Vertrauen der westlichen Kultur in sich selbst.“ (HABERMAS 1985, S. 143)

Beck argumentiert ähnlich, wenn er eine Moderne skizziert, in der die alten, askriptiven Risiken, die durch die Geburt in eine bestimmte Klassenlage bestanden, ersetzt werden durch unsichtbare Risiken, die weder Klassen- noch Schichtgrenzen kennen.

„*Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch.* [Herv. im Orig.] Mit der Ausdehnung von Modernisierungsrisiken – mit der Gefährdung der Natur, der Gesundheit, der Ernährung etc. – relativieren sich die sozialen Unterschiede und Grenzen.“ (BECK 1986, S. 48)

In dieser Situation der „Risikogesellschaft“ und der „neuen Unübersichtlichkeit“ tut es gut, über Zuständigkeiten informiert zu sein. Eine Analyse der Institutionen hilft, Möglichkeiten und Grenzen der institutionell verfassten Gesellschaft bzw. der institutionell gestalteten Weltgemeinschaft zu bestimmen. Mit Blick auf die Kernidee einer Institution, auf ihre Wandlungsprozesse seit ihrem Bestehen und auf ihren Herrschaftscharakter, der auch darin besteht, weitere Institutionen in ihrem Handeln zu beschränken, wird die Frage gestellt, was Institutionen zu leisten imstande sind. So werden Institutionen legitimiert, deren Soll-Ist-Vergleich eine wünschenswerte Ausgeglichenheit liefert. Im gegensätzlichen Fall wird über Alternativen nachzudenken sein, durch die „allgemeine Lebensinteressen“ (HABERMAS 1985, S. 143) besser befriedigt werden.

Dass Analysefähigkeit Ziel der politischen Bildungsbemühungen sein muss, ist ein politikdidaktischer Allgemeinplatz. Dass sie nicht auf die Konfliktsituationen zwischen den einzelnen Institutionen zu beschränken ist, um den Lernenden mit der Struktur und der Verflechtung des Institutionengefüges vertraut zu machen, sondern auch den intra-institutionellen Konflikt, der durch das Begriffspaar Anspruch und Wirklichkeit gekennzeichnet ist, thematisieren muss, wird an dieser Stelle nochmals bekräftigt. Legitimation für den institutionell verfassten Staat und damit auch für die demokratische Grundordnung westlicher Gesellschaften ist durch die Analyse der inter- **und** intra-institutionellen Gegensätze zu erzielen.

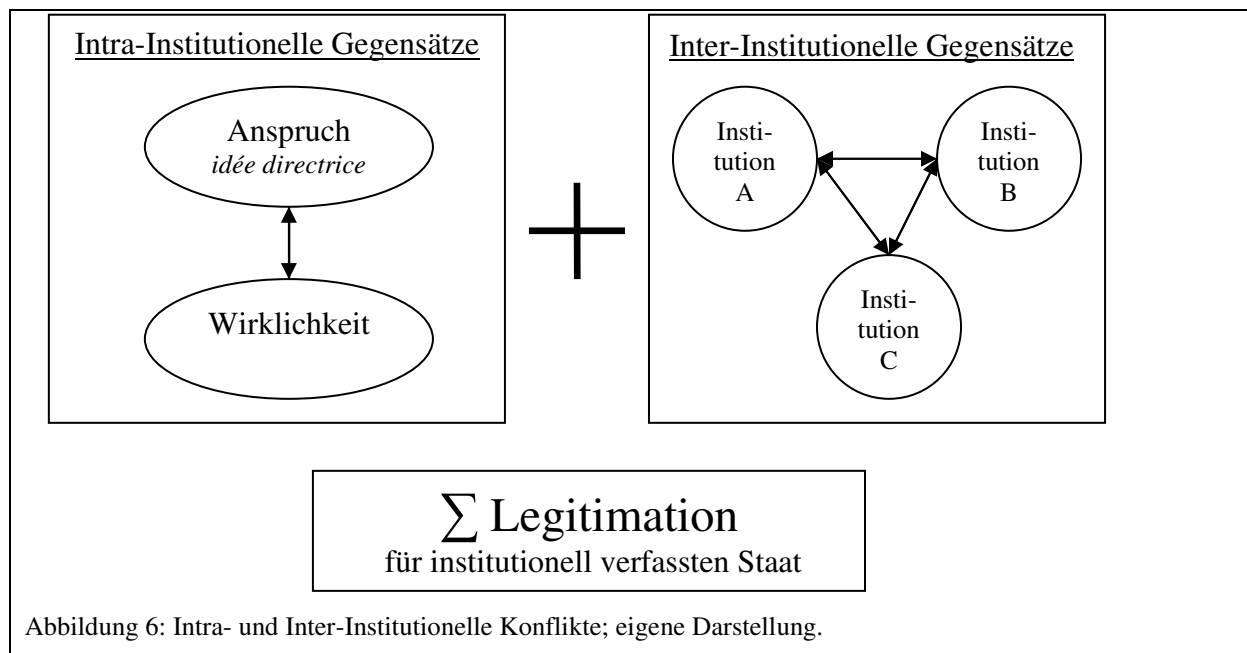


Abbildung 6: Intra- und Inter-Institutionelle Konflikte; eigene Darstellung.

Diese doppelte Analysefähigkeit wird umso bedeutsamer, je mehr insbesondere die politischen Institutionen an ihre Leistungsgrenze gelangen. Legitimation wird bedeutsam, wenn der Erfolg politischer Institutionen gerade darin besteht, dass bestimmte Ereignisse nicht mehr eintreten. In der Nachkriegszeit der Bundesrepublik waren die Erfolge für jedermann sichtbar. Beck (1976, S. 121 ff) spricht vom „Fahrstuhleffekt“ und diagnostiziert materielle Zugewinne für *alle* Bevölkerungsschichten dieser Zeit. Erfolge politischer Institutionen waren durch das neue Fernsehgerät oder eine Urlaubsreise greifbar. In der postmodernen „Überflussgesellschaft“¹⁰ sind institutionelle Erfolge weniger sichtbar und bestehen darin, dass Risiken, wie Arbeitslosigkeit oder Krankheit nicht eintreten. Fritsch (1991, S. 18) fordert deshalb eine Neudefinition dessen, was als politischer und damit institutioneller Erfolg zu werten ist. Mit

¹⁰ Der Begriff der „Überflussgesellschaft“ bringt zum Ausdruck, dass in der Bundesrepublik Deutschland des 21. Jahrhunderts, die materielle Seite gesellschaftlicher Risiken eine weniger bedeutende Rolle spielt als vor 60 Jahren. Gemäß einem Aufsatz von Geißler, besteht der soziale Unterschied nicht im Besitz eines Fernsehgerätes, sondern in dessen Gebrauch.

Blick auf die Abbildung oben und auf die Praxis politischer Bildungsarbeit ist demgemäß zweierlei zu beachten:

Im Bereich der intra-institutionellen Gegensätze wird gefragt, ob die an eine Institution gestellten Ansprüche noch zeitgemäß sind oder ob dieses Anspruchsdenken historisch überholt ist. Die Prägnanz der Geschichtlichkeit von Institutionen wird an dieser Stelle deutlich; es geht um die Frage, ob ein Ziel, bspw. Vollbeschäftigung, mit Institutionen erreicht werden kann, die sich seit dem Zeitpunkt, zu dem es praktisch keine Arbeitslosigkeit gab, verändert haben. Im Bereich der inter-institutionellen Spannungsverhältnisse wird die Frage zu stellen sein, ob die sekundäre Institutionalisierung nicht bereits zu viele Sachzwänge geschaffen hat, um gesellschaftliche Bedürfnisse zu befriedigen. In diesem Bereich sind Bemühungen der Politik, die unter dem Begriff des Bürokratieabbaus subsumiert werden, zu erkennen. Im ersten Bereich fällt es politischen Entscheidungsträgern schwerer, die Tatsache, dass Ansprüche auf einem geringeren Niveau neu definiert werden müssen, als Wahrheit zu verkünden.

3.7. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Konsequenzen für eine Lehrbuchanalyse

Aus dem zweifachen Charakter von Institutionalisierungsprozessen werden zwei Aspekte erkennbar, die für die Institutionenkunde im Bereich der politischen Bildung von Bedeutung sind: zum einen muss die politische Bildung die Geschichtlichkeit von Institutionen deutlich machen. Der Lernende wird sich bewusst, aus welcher Notwendigkeit heraus politische Institutionen und Institutionen, in denen ebenso kollektiv bindende Entscheidungen getroffen werden, entstanden sind und welchen äußeren und inneren Einwirkungen eine bestimmte Institution unterworfen war. Innere Einwirkungen sind Prozesse, durch die Individuen in den Institutionen die dort ablaufenden Handlungen beeinflussen; äußere sind solche, die von den Menschen außerhalb der Institution forciert werden. Ursache für beide Entwicklungen liegt im Wesen der Institution selbst: sie soll den Einzelnen entlasten und die sich wandelnden Bedürfnisse vieler befriedigen. Diese zweifache „Wechselwirkung“¹¹ von Mensch und Instituti-

¹¹ Diese Wechselwirkung beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen Institution und Mensch treffender als Parsons Theorie der einseitigen Top-Down-Wertevermittlung. Waschkuhn kritisiert Parsons wegen der Ausschaltung sozialer Phantasie, auf die eine Theorie der politischen Institutionen nicht verzichten kann, will man die Emanzipationsbestrebungen des Menschen von gesellschaftlich nicht erforderlichen Sachzwängen ernst nehmen. (Vgl. WASCHKUHN 1987b, S. 79) Auch Deutsch (1976, S. 510) bemerkt dazu: „Die Zeiten, wo eine Regierung in allen Fragen für das Volk entscheiden konnte und von ihm gebührenden Dank und Passivität erwartete, sind im Schwinden. Immer stärker bricht die Notwendigkeit hervor, eher *mit* [Herv. im Orig.; gilt auch im Folgenden] den Menschen als *für* sie zu handeln.“

on“ (GAGEL 1989, S. 392) und die dem Wandel ausgesetzten menschlichen Bedürfnisse bewirken, dass Institutionen geschichtlich sind und als solche vermittelt werden müssen. Dazu bemerkt Waschkuhn (1987b, S. 86) treffend:

„Wir kommen an Institutionen nicht vorbei – was aber mitbegriffen und mitanalysiert werden muss, ist der den sozialen und politischen Wandel bestimmende Umstand, dass es sich stets, langfristig und gesamtgesellschaftlich gesehen, um Institutionalisierungs- und Entinstitutionalisierungsprozesse [Herv. durch Verf.] handelt.“

Exkurs: politikdidaktische Begründung der Vermittlung von Institutionenkundlichem in historischer Perspektive

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die historische Perspektive ein „Rückgrat politischer Bildung“ (STEINBACH 1998, S. 112) ist. Die Unterscheidung zwischen Geschichte als *res gestae* und Politik als *res gerendae* ist heute nicht mehr tragfähig. Geschichtstheoretisch ist heute vielmehr von einer Verbindung zwischen der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdimension auszugehen, die ein vernunftgeleitetes Handeln ermöglichen. Eine Opposition zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart wurde durch ein Nebeneinander der zentralen Kategorien Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft abgelöst. Eine Erkenntnis, die Klafki bereits 1958 als Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschrieb und aus der er ableitete, dass nur solche historischen Bildungsinhalte gelehrt werden sollten, die die Gegenwart erklären und Mut für die Zukunft geben, rückte Lange (2004, S. 8 ff.) in das Zentrum fachdidaktischer Überlegungen. Er erläutert, dass

„Gegenwart, verstanden als Aktualität, [...] sich in drei Zeitdimensionen perspektivieren [lässt]: als Gegenwart der Gegenwart, als Zukunft der Vergangenheit und als Vergangenheit der Zukunft. Die drei Bezugnahmen generieren unterschiedliche Vorstellungen des gleichen Gegenstands. Als Zukunft der Vergangenheit werden die Aktualitätsvorstellungen unserer Vorfahren geprägt. In die Vergangenheit der Zukunft wird der Deutungshintergrund unserer Nachfahren einfließen. [...] Die menschliche Erkenntnisfähigkeit ist gegenwartsgeprägt, unabhängig davon ob sie auf Fragen der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft gerichtet ist.“ (Ebd.)

Unter unterschiedlichen Formen der Kooperation zwischen beiden Fächern erläutert er, dass eine korrelative Zusammenarbeit zwischen geschichtswissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Arbeitsfelder (in Unterrichtsfächern ausgedrückt: zwischen dem Schulfach Geschichte und Sozialkunde) als erstrebenswert gilt, da sich in ihr keine der beiden Sichtweisen auflöst, die Interdependenz der beiden Inhaltsebenen jedoch deutlich wird. Auch Deichmann (2001, S. 13) erkennt dem Geschichtsunterricht eine zentrale Position im Bereich der schulischen politischen Bildung und insb. der für sie so zentralen Identitätsbildung zu. So stiftet sie [die Geschichte, C. S.] „Identität durch das Verhältnis der Menschen zur Vergangenheit, Gegenwart begründet Identität durch politische und soziale Ortbestimmungen, Zukunft formt

Identität durch die Antizipation künftigen Handelns.“ (Ebd.) So werden die Schnittstellen, die Deichmann zu anderen Fächern sieht und durch die er den fächerübergreifenden Aspekt politischer Bildungsbemühungen begründet sichtbar. Das kollektive Erinnerungswissen, gewonnen durch Fächerkooperation, fächerübergreifende Projekte oder historische Exkurse im Rahmen von Politikunterricht, ist wesentlicher Bestandteil des politischen Ordnungswissens und mit Blick auf politische Institutionen versucht es, die Frage nach dem Sinn und den Entstehungsumständen institutioneller Regelungen zu beantworten.

Auch der Kontrollcharakter von Institutionen wird dem Lernenden bewusst gemacht. Im Bereich der politischen Institutionen verwendet die Wissenschaft den Begriff *Herrschaftscharakter*.¹² Dieser Charakter entsteht durch die mehrheitsverbindliche Bedürfnisbefriedigung institutionellen Handelns, d. h. für eine Minderheit gereicht die Bedürfnisbefriedigung der Mehrheit zum Nachteil, ohne dass sie sich dieser entziehen kann. Beck (1986, S. 210) bezeichnet diese Qualität als „institutionenabhängige Kontrollstruktur von Individuallagen. [...] Das scheinbare Jenseits der Institutionen wird zum Diesseits der Individualbiographie.“ Die Institutionen der Arbeit, der Herrschaft, der Familie usw. entwickeln neben dem Erfüllungswert von Primärbedürfnissen dem Menschen gegenüber verselbständigte Eigenschaften. Das Individuum handelt im Bereich der sekundären Institutionen von diesen her, im Sinne ihres Erhalts und ihrer Gesetze. (Vgl. GEHLEN 1964, S. 18) Eine gute Institutionenkunde verhilft dem Lernenden dazu, beide Eigenschaften von Institutionen, nämlich Geschichtlichkeit und Herrschaftscharakter, zu erkennen.

Durch das Kriterium Objektivität politischer Institutionen war derjenige Institutionenunterricht gekennzeichnet, der unter dem schlechten Licht des langweiligen, von der Objektivität einer Institution ausgehenden Sozialkundeunterrichts steht. Dieser Unterricht ist dadurch charakterisiert, dass gesellschaftliche Objektivationen (z. B. die politischen Institutionen i. e. S.) als starre Gebilde mit vorgegebenen Funktionsstrukturen gelehrt werden – gerade so, als wären sie und ihr Aufbau Gott gegeben und nicht Produkt menschlichen Handelns. Unbestreitbar muss auch die objektive Seite der Institutionen Gegenstand der politischen Bildungsbemühungen sein; wer die o. g. Aspekte der Historizität und der Herrschaft jedoch ausblendet, verkürzt das Wesen aller Institutionen. Schelsky (1970, S. 15) begründet von einer breiten Sichtweise der Institutionen ausgehend, zwei Arten der Institutionenanalyse: eine soziologisch-anthropologische sowie eine organisatorische Betrachtungsweise. Sozial-

¹² Vgl. Willms 1973; Deichmann 1979; u.a.

kundeunterricht thematisiert demnach den Aufbau einer Institution ebenso wie ihre Geschichte und ihren Kontrollcharakter. Gagel (1989) folgt dieser Ansicht und motiviert dazu, Institutionenkritik vor dem Hintergrund der Bedürfnisstruktur der Individuen als auch mit Blick auf die *idée directrice* einer Institution vorzunehmen. So wird beim Lernenden Verständnis für die z. T. unzureichenden Resultate institutionellen Handelns gewonnen. Auch die oben vorgeschlagene dreifache Untergliederung der Institutionen trägt zur Motivationssteigerung im Sozialkundeunterricht bei, da der herrschaftstragende Charakter von politischen Institutionen nicht nur als Sachzwang auf weitere Institutionen erster oder zweiter Ebene wirkt sondern auch bei den Institutionen der dritten Ebene. Ebenso schaffen institutionelle Veränderungen im Bereich der Institutionen der untersten Dimension Fakten, die von den genuin politischen Institutionen berücksichtigt werden müssen. Die Interpendenz zwischen Mikro- und Makrowelt wird durch eine so verstandene Institutionenkunde deutlich.

Innerhalb der in der Politikwissenschaft weithin akzeptierten Dreidimensionalität politikwissenschaftlicher Forschung (*polity*, *policy* und *politics*) ist die Thematisierung gesellschaftlicher Institutionen im Bereich der *gewordenen* Form, d. h. *polity* zu platzieren. Mehr oder weniger starre Gebilde gesamt- oder partiell gesellschaftlicher Organisationen stehen im Mittelpunkt von *polity*-Forschung. Die Lehrbuchanalyse konzentriert sich insbesondere auf denjenigen Abschnitt in Schulbüchern, in denen politische Institutionen und andere Institutionen, in denen verbindliche Entscheidungen getroffen werden, thematisiert werden. Zusammen mit den soziologischen Eigenschaften von Institutionen ist innerhalb des *polity*-Bereiches weiterhin interessant, welchen Stellenwert die Historizität, der Herrschaftscharakter und der Aspekt der intra- und interinstitutionellen Konflikte einnehmen. Die ausgewählten Lehrbücher werden deshalb jeweils mittels einer im Folgenden dargestellten Untersuchungsmatrix in quantitativer Hinsicht analysiert, um den Anteil von Institutionenkundlichem im Allgemeinen und denjenigen der Eigenschaften von Institutionen im Besonderen herauszuarbeiten.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissen- schaftliche Ebene	<i>polity</i>			Gesamt
soziologische Ebene	Histori- zität	Herrschafts- charakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension				
Institutionen zwei- ter Dimension				
Institutionen drit- ter Dimension				

Werden Interdependenzen zwischen
den verschiedenen Ebenen hergestellt?

Interdependenzen

regelmäßig

☐

manchmal

☐

selten

☐

Welche Konflikte werden thematisiert?
(inter- und/oder intrainstitutionelle)

interinstitutionelle

☐
☐
☐

intrainstitutionelle

☐
☐
☐

Name des Schulbuches: _____

Klassenstufe: _____

Verlag: _____

Abbildung 7: Untersuchungsmatrix, eigene Darstellung.

Die qualitative Untersuchung versucht herauszufinden, inwiefern die o. g. Ansätze und Prinzipien in den Lehrwerken berücksichtigt wurden. Nun ist bspw. die Binnenorientierung bzw. der personenorientierte Ansatz als Unterrichtsprinzip und weniger als Prinzip für die Gestaltung von Lehrbüchern zu verstehen. Deshalb wird hier versucht, Materialien zu identifizieren, die eine an politikdidaktischen Kriterien orientierte Unterrichtsgestaltung ermöglicht bzw. einfordert. Beinhaltet das Lehrbuch bspw. Steckbriefe, Tagesverlaufsprotokolle o. ä. eines

Abgeordneten, so kann man dem mit diesem Lehrbuch praktizierten Unterricht unterstellen, dass er einen Blick in das innere der Institution Abgeordneter bzw. Parlament, folglich eine Binnenorientierung ermöglicht. Die Darstellung dieser gut geeigneten Lehrbuchabschnitte erfolgt exemplarisch. Um das Untersuchungsergebnis aber transparent zu gestalten, wird eine tabellarische Darstellung am Ende der qualitativen Untersuchung der Lehrbücher alle Inhalte aufzählen, die eher den politikdidaktischen Kriterien entsprechen, und alle, die dies weniger tun.

	Darstellung entspricht eher den entwickelten politikdidaktischen Kriterien			Darstellung entspricht weniger den entwickelten politikdidaktischen Kriterien		
Lehrwerk	Erste E.	Zweite E.	dritte E.	erste E.	zweite E.	dritte E.
1						
2						
3						
4						
...						

Sollten die verschiedenen Institutionen deutscher bzw. französischer Lehrwerke in der abgebildeten Tabelle überwiegend links angeführt werden, so kann von einer überwiegenden Verwirklichung fachdidaktischer Prinzipien ausgegangen werden. Im umgekehrten Fall kann wird den hier zu Grunde gelegten Prinzipien weniger Aufmerksamkeit geschuldet.

3.8. Politische Sozialisation durch Lehrbuchinhalte

Für die politische Sozialisation samt der Bildung einer eigenen Identität ist das aus der Sozialpsychologie bekannte Modell der Identitätsbildung durch Rollenübernahme konstitutiv.¹³

Mead (1985, S. 300 ff.) führt hierzu aus:

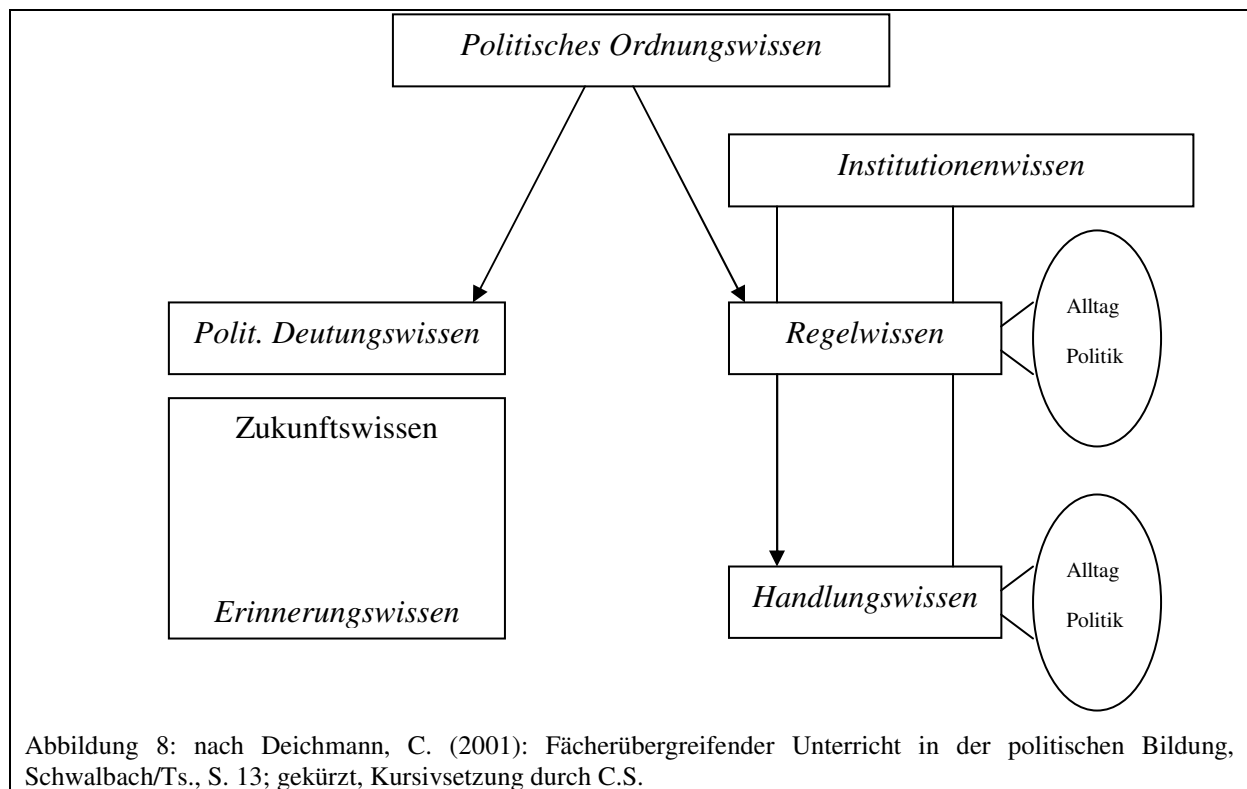
„Diese Übernahme der Rolle anderer [...] ist nicht nur zeitweilig von Bedeutung; sie ist nicht nur zufällig das Ergebnis einer Geste, sondern für die Entwicklung der kooperativen Gesellschaft wichtig. [...] Und so kommt es, daß diese gesellschaftliche Kontrolle, die mittels der Selbstkritik wirkt, das Verhalten des Einzelnen so eindringlich und umfassend beeinflusst und dazu dient, den Einzelnen und seine Handlungen im Hinblick auf den organisierten gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozeß zu integrieren.“

¹³ Da dieses Modell von verschiedenen Autoren der Politikdidaktik bereits detailliert ausgearbeitet wurde, soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die Grundzüge dieses Modells genügen. Es soll hier lediglich plausibel gemacht werden, dass die Rezeption von Lehrbuchinhalten Einfluss auf die politische Sozialisation ausüben kann.

Dadurch werden Handlungen und Einstellungen erworben, die denen des zu verallgemeinern-
den Anderen zumindest nicht diametral gegenüberstehen. Diese Übernahme kann auf einer
eher emotionalen oder auf einer eher kognitiven Dimension erfolgen. Dabei bildet bei erster
die Empathie oder das Ein- und Mitfühlungsvermögen eine herausragende Rolle, während bei
letzterer bewusst die Wahrnehmung und die Verarbeitung bestimmter Phänomene betont
werden. (Vgl. REINHARDT 2004, S. 4)

Lehrbücher können die politische Sozialisation und mitsamt der integrativen Mehrheitsmein-
ung über politische Institutionen nun formen, indem sie bei der Präsentation
institutionenkundlicher Inhalte bewusst die Verbindung zwischen den relativ abstrakten Insti-
tutionen und emotionalen Aspekten herstellen. Hierbei spielen insbesondere solche Aspekte
eine Rolle, die als kollektives Erbe wahrgenommen und an die nachwachsende Generation
weitergegeben werden. Dass hierbei die dargelegten Elemente der politischen Kultur eine
besondere Stellung einnehmen, wird plausibel. Ein anderer Weg besteht darin, gesellschaftli-
che Institutionen durch die möglichst detaillierte Vermittlung des Institutionenaufbaus und -
nutzens zu legitimieren. Letztlich ist natürlich denkbar, dass Institutionenunterricht sowohl
affektiv als auch kognitiv erfolgt. Hierdurch ist ein besonders intensiver Aufbau von politi-
schem Ordnungswissen zu erwarten, da der emotionale Zugang leichter den von Mead be-
schriebenen Rollenwechsel ermöglicht, der kognitive Zugang die Plausibilität und den Nutzen
eben dieser menschlichen Errungenschaft erhellt.

Unabhängig von der Schwerpunktsetzung der politischen Sozialisation trägt diese dazu bei,
das politische Ordnungswissen der Schüler als Lehrbuchkonsumenten auszubilden und als
solches Bestandteil des Sozialisationsprozesses zu werden. Deichmann (2001, S. 13 ff.) erläu-
tert die Strukturelemente dieses Ordnungswissens: Dieses umfasst als politisches Erinne-
rungswissen eigene oder gemeinschaftliche Kenntnisse über die Erfahrungen mit politischen
Ordnungsvorstellungen. Als politisches Regelwissen werden Kenntnisse über Ideen und Re-
geln gewonnen, die hinter diesen Erinnerungen bzw. Erfahrungen liegen. Handlungswissen
und Handlungskompetenz bezeichnen denjenigen Teil des politischen Ordnungswissens, der
durch die Kenntnis der geltenden Regeln, zu denen auch Normen und Werte gehören können,
Handlungsoptionen für das Individuum eröffnet. Politischen Regelwissen und Handlungswis-
sen sind Teile des Institutionenwissens. Politisches Ordnungswissen ist also zumindest zu
einem Teil gleich dem Institutionenwissen. Indem Lehrwerke Inhalte über gesellschaftliche
Institutionen vermitteln tragen sie also zum Ausbau des politischen Ordnungswissens bei.



Die Abbildung verdeutlicht, dass Institutionenunterricht und eben auch die institutionenkundlichen Inhalte in Lehrbüchern Einfluss auf die Ausbildung der hier kursiv gesetzten Elemente des politischen Ordnungswissens haben. Man kann an dieser Stelle vermuten, dass diese Ausbildung umso intensiver erfolgt je mehr der oben beschriebene Ausgleich zwischen der affektiven und der kognitiven Zugangsweise gelingt.

3.9. Zusammenfassung

Gesellschaftliche Institutionen als dauerhafte Organisationen der Bedürfnisbefriedigung, die dem politikwissenschaftlichen Bereich der *polity* zuzuordnen sind, werden durch mindestens drei Qualitäten bestimmt: sie unterliegen einem historischen Wandel, sie sind macht- und herrschaftsstrukturierend und sie stehen in einem interdependenten und zuweilen auch konfliktreichen Verhältnis zu ihrer Leitidee sowie zu anderen Institutionen. Eine adäquate Institutionenpräsentation im Unterricht bzw. in den begleitenden Lehrwerken thematisiert diese Institutioneneigenschaften. Zudem berücksichtigt sie durch die Politikdidaktik begründeten Ansätze und Orientierungen, um die sonst sehr theoretischen Inhalte adressatengemäß darzustellen. Nur so wird dem im zweiten Abschnitt dargestellten Institutionenmisstrauen

entgegengewirkt und das politische Ordnungswissen der Schüler im Sinne einer demokratisch politischen Kultur entwickelt.

4. Lehrwerksanalyse

Bevor im Anschluss die einzelnen Lehrbücher analysiert werden, gibt ein kurzer Abschnitt Auskunft über die Bedeutung des Lehrbuchs im Verbund der Unterrichtsmedien. Immerhin hat dieses durch die neuen Informationstechnologien einen starken Konkurrenten bekommen. Es wird an dieser Stelle die auch weiterhin geltende große Bedeutung des Schulbuchs im Politikunterricht dargelegt. Zudem werden die untersuchten Lehrwerke angeführt (Abschnitt 4.1.) Im Anschluss werden zunächst die deutschen Lehrbücher in quantitativer Hinsicht untersucht. Dazu werden wesentliche Aussagen über die Berücksichtigung der Institutioneneigenschaften formuliert und weitere Besonderheiten und Auffälligkeiten angeführt. (Abschnitt 4.2.) Erst danach erfolgt die qualitative Analyse mit Hilfe der oben beschriebenen politikdidaktischen Kriterien. (Abschnitt 4.3.) Analog wird für die französischen Lehrbücher vorgegangen. (Abschnitt 4.4. und 4.5.)

4.1. Das Schulbuch als klassisches Unterrichtsmedium

„Kein Medium steuert den Unterricht so zentral wie Schulbücher.“ (IMHOF 2008, S. 1) Dass das Schulbuch auch im Informationszeitalter das maßgebende Unterrichtsmedium ist, begründet Detjen (2001, S. 183) mit zwei Argumenten: Ganz offensichtlich spielt das Lehrbuch bei der Unterrichtsplanung eine herausragende Rolle. Zudem wird die Durchführung von Unterricht durch das Buch erleichtert. Ein Lehrer mit einer vollwertigen Planstelle würde enorm viel Zeit investieren müssen, wollte er 24 bis 26 Wochenstunden ohne die Hilfe eines Lehrwerkes, d. h. ohne didaktisierte Texte, Abbildungen etc. durch eigenständige Recherche- und Materialerstellung planen und durchführen. Zudem erklärt sich der hohe Stellenwert des Lehrwerks

„aus seiner Eigenschaft als Druckwerk, welches, einmalig unter allen schulischen Medien, den Filter kultusministerieller Prüfungen durchlaufen hat und insofern Gewähr dafür bietet, den gesamten Lehrstoff richtig abzubilden. Seine Qualität als Druckwerk bewirkt, dass es im Vergleich mit anderen Medien als einziges dem Schüler unmittelbar, bleibend und gültig zur Entnahme von Informationen zur Verfügung steht. Aufgrund seiner Qualität als geprüftes Produkt genießt es in den Augen von Schülern, Eltern und Lehrern den Status eines verbindlich-gültigen Dokumentes.“ (Ebd.)

Diese ministerielle Prüfung geht auf einen Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister aus dem Jahr 1951 zurück, worin ausgeführt wird:

„Die Einführung eines Lehrbuches in den Schulen ist durch das zuständige Kultusministerium zu genehmigen. Die Genehmigung zur Einführung eines Lehrbuches in den Schulen soll je-

doch unter Berücksichtigung von methodischen und pädagogischen Voraussetzungen erfolgen, wobei auch die staatlich-politischen und ethischen Gesichtspunkte gewürdigt werden sollen.“ (KMK zit. nach Stein 1978, S. 65)

Wittrock (1978, S. 47 ff.) führt dieses Zulassungsverfahren aus. Demnach setzt die Zulassung eines Lehrwerkes voraus, dass sein Inhalt nicht gegen allgemeine Verfassungsgrundsätze oder Rechtsvorschriften verstößt und dass er den Anforderungen der Lehrpläne und Richtlinien inhaltlich, didaktisch und methodisch entspricht. Diese Bedingungen ergeben sich aus einem weiterführenden Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29. Juni 1972. (zit. nach ebd.) Dieser formalen Ausgestaltung der Zulassungsbedingungen stehen offene Fragen gegenüber, die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich beantwortet werden: so variiert beispielsweise die Bedeutung, die einem solchen Gutachten zugemessen wird. Problematisch erscheint auch der Widerspruch, der sich aus dem hier genannten Genehmigungsverfahren, das auf Grundlage von Art. 7 Abs. 1 GG vollzogen wird, und den Grundrechten Art. 6 Abs. 2 GG und Art. 2 Abs. 1 GG ergibt.

Im Zeitalter der neuen Medien und neuer photographischer Vervielfältigungstechniken scheint das beschriebene Zulassungsverfahren einerseits und das Schulbuch andererseits in seiner Autorität schaffenden Wirkung abgeschwächt. Jedem Lehrer steht es frei, Unterrichtsmaterialien selbständig anzufertigen, ohne dass dies genehmigt wird. Lektüren, Formelsammlungen, Lernkarten und andere Medien unterstehen ebenfalls keiner staatlichen Kontrolle. Auch die Tatsache, dass Lehrwerke von speziellen Verlagen produziert werden, die neben dem pädagogischen auch wirtschaftliche Interessen verfolgen, gefährdet das Vertrauen darin, gute und richtlinienkonforme Schulbücher als Arbeitsgrundlage des Lehr-, Lernprozesses zu besitzen.

Diesen Einschränkungen zum Trotz weist ein Forscherteam um Simone Lässig und Eckhardt Fuchs (2008) des Georg-Eckert-Instituts für internationale Lehrbuchforschung nach, dass „das Schulbuch nach wie vor das Leitmedium im Geschichtsunterricht ist; gefolgt von Arbeitsblättern, die wiederum sehr häufig Materialien aus anderen Schulbüchern enthalten. Neue Medien, so die Ergebnisse der Pilotstudie, nehmen demgegenüber noch immer eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtsgestaltung ein.“ (GEI 2008)

Wenngleich die Zahlen für den Sozialkundeunterricht aufgrund der Aktualitätsnotwendigkeit geringer ausfallen würden, kann davon ausgegangen werden, dass für den Sekundarstufenunterricht vergleichbare Ergebnisse zu erzielen sind.

Diese weiterhin herausragende Bedeutung des Lehrbuchs im größer werdenden Verband der Unterrichtsmedien resultiert also in erster Linie aus zweierlei Gründen: einerseits erzeugt die angeführte ministerielle Prüfung Vertrauen bei allen am Bildungsprozess beteiligten Personen. Dem Effizienzargument folgend, erleichtert der Lehrbucheinsatz andererseits die Arbeit des Unterrichtenden, indem es den Lernstoff fachwissenschaftlich richtig, didaktisch und methodisch aufbereitet präsentiert. Dabei übernimmt das Lehrbuch folgende Funktionen (Vgl. HACKER 1980 zit. nach: IIMHOF 2008, S. 2 ff.)

- Das Lehrbuch strukturiert den Unterrichtsinhalt über einen längeren Zeitraum (typischerweise: ein Schuljahr) und bringt die einzelnen Teilaspekte in ein sinnvolles, d. h. dem Schüler und dem Unterrichtsinhalt gerecht werdendes Nacheinander. (Strukturierungsfunktion)
- Durch das Lehrbuch ist es möglich, den Nutzern außerschulische Realität nahe zu bringen. Realitätsnahe Repräsentation erfolgt, wenn das Buch anhand von Zeitungsartikeln, Schaubildern, Parteiprogrammen u. v. m. das Politische sichtbar und erfahrbar macht. (Repräsentationsfunktion)
- Die konkrete Unterrichts- oder (an dieser Stelle bewusst: Einzelschritt)planung wird durch das Lehrbuch unterstützt, indem es verschiedene Möglichkeiten der Steuerung und Impulsgebung anbietet. Dazu zählen in erster Linie, die auch im Schülerbuch angegebenen Arbeitsaufträge, darüber hinausgehend auch sämtliche methodische Hinweise, die den Lehrerbänden zu entnehmen sind. (Steuerungsfunktion)
- Schulbücher enthalten eine Vielzahl an schüleradäquaten Medien. Dazu zählen Buntbilder, Karikaturen, auf das Alter der Lerngruppe abgestimmte Grafiken und Texte sowie Möglichkeiten, den Lerngegenstand mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Dadurch wirken sie motivierend. (Motivationsfunktion)
- Letztlich bieten die Lehrwerke die Möglichkeit der Übung, der Vertiefung und des Transfers. Weiterhin gehen Bücher vermehrt dazu über, verschiedene Arten von Merksätzen, Methodenhilfen, Glossaren zu integrieren, so dass aus dem nur im Unterricht eingesetzten Lernbuch ein flexibel einsetzbares Arbeitsbuch wird. (Übungs- und Kontrollfunktion)

Entsprechende Funktionen schreibt Mas (2006, S. 1) den Lehrwerken in Frankreich zu. Als „outil multifonctionnel“ (Ebd.) unterstützt das Schulbuch die Übertragung eines Wissenskanons, bei der Motivationserzeugung der Schülerinnen und Schüler, bei der Förderung von Lernerautonomie u. v. m. (Vgl. ebd.)

4.1.1. Zugelassene Sozialkunde-, Politiklehrbücher in der Bundesrepublik

Die Analyse von Lehrbüchern beschränkt sich im Rahmen dieser Arbeit auf Lehrwerke für die Jahrgangsstufen 9 und 10 bzw. entsprechend dem Zählverfahren der französischen Klassenstufen auf die Stufen *4^{ème}* (8. Lernjahr) und *3^{ème}* (9. Lernjahr). Diese Reduzierung wird dadurch begründet, dass zumindest in der Bundesrepublik nur in diesen Jahrgangsstufen sichergestellt ist, dass *alle* Schülerinnen und Schüler Unterricht im Bereich der politischen Bildung erhalten. Real- und Hauptschüler haben – je nach Bundesland variierend – bereits eher Sozialkundeunterricht; Gymnasialschüler erhalten diesen z. T. auch noch während der gymnasialen Oberstufe. Nach der zehnten Klasse bzw. der *Troisième* haben deutsche und französische Schüler einen mittleren Abschluss, der einmal als mittlere Reife bzw. Realschulabschluss bezeichnet wird, andernorts als *Diplôme National du Brevet*. Der Autor hat sich des weiteren gegen einen Vergleich von Oberstufenlehrbüchern entschieden, da die Diversifizierung der französischen Oberstufe in *Baccalauréat général*, *Baccalauréat professionnel* und *Baccalauréat technologique* einen seriösen Vergleich genauso erschwert, wie die Vielgestaltigkeit der gymnasialen Oberstufen in den 16 Bundesländern, bei denen man zwei oder drei Leistungskurse wählt, bei dem die politische Bildung als Pflicht- oder Fakultativfach belegt werden u. v. m.

Da das französische Schulsystem als Einheitsschulsystem mit den *collèges* als Sekundarschulen konzipiert und realisiert ist, das deutsche hingegen bislang an seiner Dreigliedrigkeit festhält, scheint es angemessen, die französischen Lehrwerke mit für die Realschule und das Gymnasium zugelassenen Büchern in Deutschland zu vergleichen.¹ Dadurch und durch die Tatsache, dass Lehrbücher in Frankreich zentral, in Deutschland durch die Länder genehmigt werden, ergibt sich auch die Disparität der Anzahl der untersuchten Lehrbücher auf deutscher und französischer Seite.

Eine Auswertung der von den Bundesländern veröffentlichten Lehrbuchkataloge ergab für die an Gymnasien² in der Sekundarstufe I zugelassenen Schulbücher folgende Auflistung:

¹ Es gilt zu vermerken, dass die Genehmigung oftmals für alle drei Schularten erfolgt, ein am Gymnasium eingesetztes Schulbuch also auch für die Hauptschule zugelassen ist. Dass diese Praxis unbefriedigend ist, erscheint bei den festzustellenden Leistungsunterschieden zwischen den Schularten nachvollziehbar.

² Ein Großteil dieser Bücher ist auch für die Realschulen zugelassen.

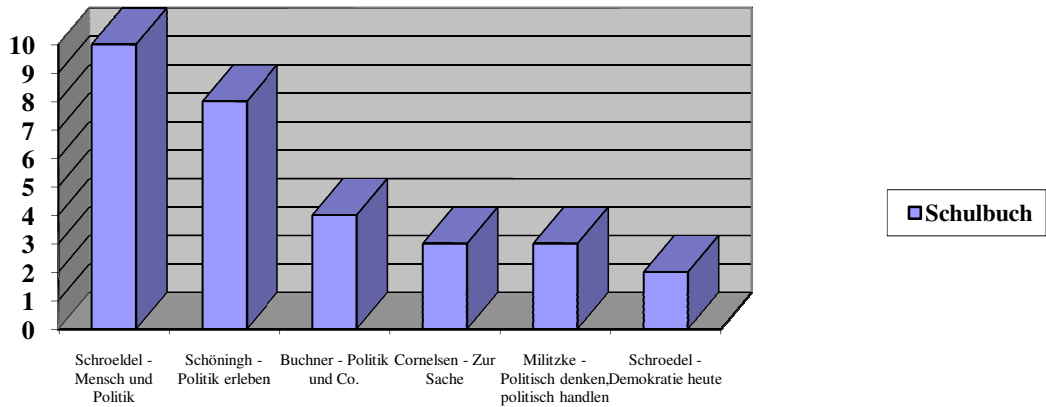


Abbildung 9: An Gymnasien zugelassene Lehrbücher für Politik/Sozialkunde, eigene Berechnungen gemäß den Angaben der Lehrbuchkataloge der einzelnen Bundesländer.³

Bei dieser Auflistung ist zu beachten, dass es sich hierbei nicht um die Zulassung identischer Lehrwerke handelt. Vielmehr ist es so, dass sich die verschiedenen Landesausgaben dadurch unterscheiden, dass kommunale und landesspezifische Besonderheiten Einzug in die Schulbücher finden. Insbesondere die Lehrbuchabschnitte *Leben in der Gemeinde* und *Leben im Bundesland* sind davon betroffen.

4.1.2. Zugelassene Politiklehrbücher in Frankreich

Ein mit den Bundesländern vergleichbares Zulassungs- und Genehmigungsverfahren für die an den Schulen verwendeten Lehrbücher gibt es in Frankreich nicht. Jedoch werden die Bücher ebenso wie in der Bundesrepublik aus einem Konsortium an Lehrern und Wissenschaftlern erstellt, wodurch diese sich in den Lehrplan einfügen und den *valeurs de la République* entsprechen. Die administrative Erlaubnis zum Verfassen und Vertrieb eines Buches wird gewährleistet, indem „das nationale Bildungsministerium regelmäßigen Austausch mit den nationalen Schulbuchverlegern unterhält. Es unterrichtet sie über Veränderungen der Lehrpläne.“⁴ (BORNE 1998, S. 3) Auffällig ist, dass in Frankreich deutlich mehr noch praktizierende Lehrer beim Erstellen eines Schulbuches mitwirken als in der Bundesrepublik, wo neben Lehrern auch universitäre Fachdidaktiker, Fachleiter, regionale Fachberater u. v. a. m. mitwirken.

³ Es ist zu beachten, dass diese Auflistung nicht statisch zu verstehen ist: die Zulassung kann neuen Lehrwerken ebenso genehmigt wie sie anderen entzogen werden kann. Abweichungen sind je nach Jahr der Berechnung möglich.

⁴ Im Original: „le ministère de l'éducation nationale a des relations régulières avec le syndicat national des éditeurs scolaires. Il informe les éditeurs des changements des programmes [...]“

Im Bereich der politischen Bildung in Frankreich ist das o. g. Fehlen einer politikdidaktischen Tradition sicherlich eine Ursache dieses Desiderats.

Versucht man weitere Einblicke in das Verfahren der Lehrplan- und die damit eng verbundene Lehrwerkserstellung zu gewinnen, so stellt man mit Kleszcz-Wagner (S. 32) fest, dass „ein so entscheidendes Thema offensichtlich bisher niemals Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung geworden [ist]. Und selbst in minutiösen Untersuchungen zum französischen Erziehungsministerium wird auffallend um dieses Problem herumgeschrieben. [...] Aus dem zu schließen [...], spielen die Schulräte beim Erziehungsministerium (Inspecteurs généraux de l'Education nationale) eine große Rolle in der Ausarbeitung der Lehrpläne.“

Diesem entspricht, dass die Lehrpläne „juristisches Dokument, dass durch den Staat ausgearbeitet und veröffentlicht wird“⁵ (LEGRAND 1988, S. 88) zu kennzeichnen sind. Die als *le pouvoir* gekennzeichnete Staatsgewalt kann also in Person o. g. Schulräte ausgeübt werden, aber auch in Person des Erziehungsministers, des Ministerpräsidenten oder sogar des Staatspräsidenten. Kleszcz-Wagner (Vgl. S. 34) zeigt für den Geschichtsunterricht auf, dass dessen nationaler Stellenwert so groß zu sein scheint, dass Präsident Mitterand es sich nicht nehmen ließ, im Jahr 1984 an einem nationalen Kolloquium für Geschichtsunterricht in Montpellier teilzunehmen, um seinen Einfluss in diesem für das französische Bildungssystem so zentralen Fachbereich geltend zu machen. Es kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass auch der gemeinschaftskundliche Unterricht ein vergleichbares Politikum werden kann. Mit Blick auf die vergangenen Debatten der frühen Bundesrepublik (Hessen, Nordrhein-Westfalen) erscheint diese Vermutung durchaus plausibel.

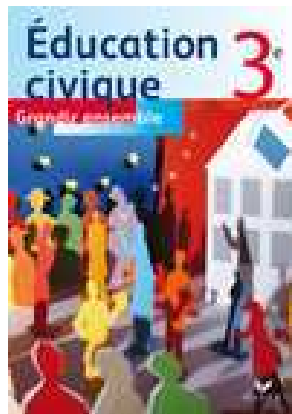
Gemäß den Angaben des Georg-Eckert-Institutes sind unten aufgelistete Lehrwerke in der Sekundarstufe I in Frankreich eingesetzt. Während in der Bundesrepublik der Unterricht in den Jahrgangsstufen neun und zehn vorwiegend durch ein Buch für beide Jahrgangsstufen begleitet wird, arbeiten französische Schüler und Lehrer mit je einem Buch pro Stufe. Entsprechend dem französischen Zählverfahren ist die Version 4^{ème} für das achte Schuljahr bestimmt, die Version 3^{ème} für das neunte Schuljahr. Die unten angeführte geringe Auswahl überrascht den deutschsprachigen Leser, der – bedingt durch die mit der Bildungshoheit der Länder verbundenen Zulassungsverfahren in allen Bundesländern – eine deutlich größere Anzahl an Schulbüchern erwartet. In Frankreich hingegen ist

⁵ Im Original: „actes juridique, élaborés et diffusés par le pouvoir“

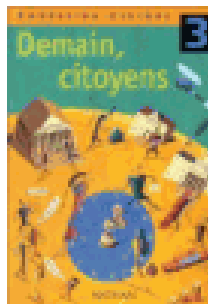
„die Situation in den Collège und den Gymnasien anders. In den Collège hat der Lehrer in den Fächern Französisch, Mathematik, Geschichte-Geographie-Politische Bildung, Naturwissenschaften, Physik-Chemie und Englisch die Wahl zwischen drei bis acht unterschiedlichen Schulbüchern.“⁶ (BORNE 1998, S. 6)

Um einen Eindruck von der Gestalt der französischen Politiklehrbücher zu erhalten, die dem deutschen Leser u. U. nicht so vertraut sind, werden den Titeln die entsprechenden Bilder hinzugefügt, die auf den Internetportalen der veröffentlichenden Verlage abgebildet sind.

Hatier Éducation civique, 4^{ème} und Éducation civique, 3^{ème}



Demain citoyen, 4^{ème} und Demain citoyen, 3^{ème}



⁶ Im Original: „la situation au collège et au lycée est différente. [...] En collège, pour le français, les mathématiques, l’histoire-géographie-éducation civique, les sciences de la vie et de la terre, la physique-chimie, l’anglais, les enseignants ont le choix entre 3 à 8 manuels différents. “

L'apprenti citoyen, 4^{ème} und L'apprenti citoyen 3^{ème}



Magnard Éducation civique, 4^{ème} und Éducation civique, 3^{ème}



4.2. Lehrbuchanalyse

Um die folgenden Lehrbücher quantitativ zu untersuchen, wurden die Seiten, die sich mit den entsprechenden Inhalten politischer Institutionen auf den drei Ebenen befassen, zusammengezählt. Abbildung, Fotos und weitere Schaubilder sind darin inbegriffen. Sicherlich birgt diese Methode die Gefahr der subjektiven Verzerrung, da es insbes. bei journalistischen Texten, die häufig eingesetzt werden, nicht immer eindeutig ist, zwischen *polity*, *politics* und *policy* bzw. zwischen Institutionen erster, zweiter und dritter Ebene zu unterscheiden. Analog besteht diese Gefahr, bei der Zuordnung bestimmter Lehrbuchinhalte zu Aspekten der politischen Kultur. Diese Gefahr wurde versucht zu minimieren, indem Textabschnitte auch einzeln aufaddiert und dem Untersuchungsergebnis zugeführt wurden. Zwecks der Übersichtlichkeit endet diese Aufsplittung von Texten jedoch bei der Einheit *eine Viertel Seite*.

Diese so angelegte quantitative Untersuchung birgt zudem die Gefahr, dass das o. g. Prinzip der Problemorientierung als den Politikunterricht konstituierendes Prinzip infrage gestellt wird. Dem ist jedoch nicht so, die qualitative Analyse wird diesem Rechnung tragen. Jedoch erscheint mir ein Vergleich des quantitativen Umfangs einzelner Aspekte von Institutionen durchaus sinnvoll, nicht zuletzt aufgrund der aufgestellten Hypothese, wonach Institutionen in deutschen Lehrwerken technischer und isolierter, in französischen hingegen ganzheitlicher dargestellt werden und eine stärkere historische Einbettung zu erwarten ist.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, klar zu identifizieren, was unter Institutionen, deren Ziel die Herbeiführung kollektiv bindender Entscheidung ist und die den drei soziologischen Parametern genügen, zu verstehen ist. Mit Blick auf die untersuchten Lehrbücher und unter Bezugnahme der systemtheoretischen Überlegungen gilt für die Untersuchung: die Institutionen sind Bestandteil des politischen Systems i. w. S. bzw. mit diesem in interdependenter Beziehung. Das bedeutet, dass die luhmannsche Dichotomie *Macht innehaben versus keine Macht innehaben* und die damit verbundene Konsequenz *Herrschaft ausüben versus keine Herrschaft ausüben* als Kriterium für die Auswahl aufzuzählender Inhaltsseiten gilt. Bestandteile aus dem ökonomischen, dem sozialen, dem medialen oder dem juristischen Teilsystem werden nur relevant, wenn sie macht- oder herrschaftsstrukturierend sind. Konkret bedeutet das, dass folgende Institutionen untersucht werden:

erste Ebene: national auf gesamt- und gliedstaatlicher Ebene (Parlament, Regierung und Regierungschef, Staatsoberhaupt, Gerichte, Streitkräfte)
europäische Ebene (Parlament, Regierung und Regierungschef, Gerichte)
internationale Ebene (UNO, NATO)

zweite Ebene: Parteien, Gewerkschaften, Interessengruppen

dritte Ebene: Familie, Schule, Interessengruppen

Die sich anschließende Analyse ist wie folgt zu lesen: die Untersuchungsmatrix, die aus Gründen der Lesbarkeit im Anhang nachzuschlagen ist, stellt auf einen Blick dar, welche Institutionenmerkmale in welchem Umfang dargestellt wurden. Die anschließende verbale Analyse beschreibt Auffälligkeiten bei der Berücksichtigung bzw. der Vernachlässigung bestimmter Eigenschaften. Diese Passagen sollen nicht als didaktische Beschreibung des gesamten Lehrwerkes verstanden werden. Vielmehr wird bereits hier an Beispielen deutlich, wie eine besonders umfangreiche bzw. eine vernachlässigte Darstellung von

Institutionencharakteristika den Aufbau von politischem Ordnungswissen i. S. v. „Vorstellungen der Individuen [inkl. der, C. S] Vorstellungen über die politische Ordnung“ (DEICHMANN 2001, S. 11) beeinflusst. Methodisch betrachtet findet hier bereits ein Übergang von der empirischen Analyse zur – für die Politikdidaktik bedeutsamen – hermeneutischen Interpretation statt. Dies wird dadurch begründet, dass sich eine Unterrichtswissenschaft nicht damit begnügen kann, bei der Analyse stehen zu bleiben ohne im Gleichklang nicht auch unterrichtsrelevante Schlussfolgerungen zu ziehen. (Vgl. JANK/MEYER 2003, S. 31)

4.3. Die untersuchten Lehrwerke

4.3.1. Mensch und Politik⁷

Mensch und Politik, das am häufigsten zugelassene Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, thematisiert Institutionen der drei Ebenen auf insgesamt 66 Seiten. Den Institutionen der ersten Ebene, und damit den genuin politischen Institutionen werden 44 ½ Seiten gewidmet, Institutionen der zweiten Ebene 15, denen der dritten Ebene 8 ½.

Der Geschichte, als Merkmal von Institutionen, kommt insbesondere auf der dritten Ebene ein enormes Gewicht zu. Immerhin fast ein Drittel der untersuchten Seiten haben Inhalte wie die folgenden thematisiert:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- „Eine bürgerliche Familie um 1900“ (S. 30)- „Eine Arbeiterfamilie um 1900“ (Ebd.) |
|--|

Wandlungsprozesse von der Großfamilie zur Kernfamilie und die dafür verantwortlichen Gründe – in Form veränderter Bedürfnisse an die Institution Familie – werden deutlich. Wenngleich die institutionalisierte Familie kein Produkt des 18. bzw. 19. Jahrhunderts ist, erkennt der Schüler am Beispiel der Familie, dass Institutionen Wandlungsprozessen unterworfen sind, die z. T. aus ihnen selbst begründet sind oder als Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche Umstände zu verstehen sind.

Ansatzweise, weil nicht konsequent für die politischen Institutionen i. e. S. durchgeführt, wird auch der Herrschaftscharakter von gesellschaftlichen Institutionen erster Ebene sichtbar, indem u. a. geschrieben wird, dass „die Verurteilung durch ein Gericht [...] tief in das Leben

⁷ Vgl. Auszählungsprotokoll im Anhang.

eines Menschen [eingreift].“ (S. 85) Der oben als Auswahlkriterium aufgelistete Aspekt der Institution als macht- und herrschaftsstrukturierender Organisation wird hierbei erkennbar. Das Hinzufügen von Beispielen aus dem Kenntnisbereich von Schülern verdeutlicht diese Beziehung zwischen der (individuellen) Mikroebene und der (gesamtgesellschaftlichen) Makroebene.

Interdependenzen als latente Konflikte werden ebenfalls ansatzweise verdeutlicht, indem Fallbeispiele die unterschiedlichen Bedürfnisse von Institutionen dritter Ebene (Familie) und solchen erster Ebene (Gesetzgebung und Verwaltung) aufzeigen. (S. 37) Abhängigkeiten verschiedener Institutionen auf einer Ebene werden u. a. am Beispiel des Gesetzgebungsverfahrens thematisiert, Konfliktpotentiale hingegen nicht. (S. 199) Durch die dargestellten Interdependenzen erkennt der Schüler die Komplexität seiner Wirklichkeit, d. h. den u. U. auch hierarchisch geordneten Zusammenhang verschiedener sozialer Teilbereiche. Des weiteren fügt der Lernende Erkenntnisse in sein politisches Ordnungswissen ein, wonach gesellschaftliches Entscheiden i. d. R. gemeinwohlorientiert ist, mithin aber für den einzelnen auch Nachteile bringen kann. Intrainstitutionelle Gegensätze, die wesentliche der genannten Erkenntnisse auch für den Binnenbereich einzelner Institutionen aufzeigen und die insbes. bei den intermediären Institutionen der zweiten Ebene nachzuweisen wären, spielen keine Rolle.

4.3.2. Politik erleben: Sozialkunde⁸

Das Lehrbuch *Politik erleben: Sozialkunde* hat Institutionenkundliches auf 69 $\frac{3}{4}$ Seiten thematisiert. Inhalte der ersten Ebene nehmen mit 44 Seiten den größten Platz ein, gefolgt von denen der zweiten Ebene mit 21 $\frac{1}{4}$ Seiten. Die dritte Ebene des weiten Institutionenbegriffes wird auf 4 $\frac{1}{2}$ Seiten dargestellt.

Institutionen der ersten und der dritten Ebene werden als solche präsentiert, die dem geschichtlichen Wandlungsprozess unterliegen. Während die Bedeutung der Historie für die familiäre Erziehung knapp dargestellt wird, kommt der historischen Komponente u. a. bei der Behandlung des Grundgesetzes eine besondere Bedeutung zu. (Vgl. S. 250) Dem Vorteil, durch dargebotene Informationen zu den Entstehungsumständen des Grundgesetzes bzw. zu Zwischenstationen familiärer Entwicklung die Sinnhaftigkeit und Wandelbarkeit beider Einrichtungen verstehbar zu machen, steht das Desideratum gegenüber, im Bereich der vermit-

⁸ Vgl. Auszählungsprotokoll im Anhang.

telnder Organisationen vollständig darauf verzichtet zu haben. Folglich kann der Schüler nicht erkennen, dass Parteien, genannt als „Club“ oder „Verein“ (ALEMANN 2003, S. 13), ihren Ausgangspunkt inmitten freier und gesinnungsgleicher Individuen haben, die

„politische Partizipation für Wählerinnen und Wähler anbieten, diese in politischen Einfluss transformieren, [...], was wiederum zur politischen Integration und zur Sozialisation beiträgt [...] und damit die gesellschaftliche Legitimation des politischen Systems befördern.“ (Ebd., S. 11)

Der Herrschaftscharakter, den Institutionen auf andere oder auf den einzelnen ausüben, wird nicht als solcher dargelegt. Es obliegt dem Schüler bzw. dem Lehrer, diesen anhand von Beispielen zu erarbeiten. Unterbleibt dies bei einem Unterricht mit o. g. Buch, kann es zu Formen von Politik- bzw. Politikerunverständlichkeit und damit -verdrossenheit kommen, sobald der Lerner diesen Institutionencharakter medial vermittelt oder am eigenen Leib erfährt. Das Lehrwerk als Medium vermittelt i. d. F. nicht, dass das, was dem Individuum innerhalb des politisch integrierten Bereichs als Anforderung gestellt ist, das Ergebnis von Politik als institutionalisierten Prozess ist.

Parteien, als Repräsentant von Institutionen mittlerer Ebene, werden inklusive des intrainstitutionellen Konflikts, der sich aus ihrer Stellung zwischen dritter und erster Ebene ergibt, dargestellt. So wird ausgeführt:

„Ich mag die Parteien nicht besonders. [...] Ich glaube nicht, dass die Parteien irgendwie stark an der Jugend interessiert sind. Ich bin aber nicht generell gegen Parteien. Mir ist klar, dass es in der Demokratie Parteien geben muss. Wie soll das denn sonst funktionieren.“ (S. 227)

Der Bezug zwischen der Mikrowelt des hier Interviewten zur Makrowelt, zu der aus Sicht des Jugendlichen auch die Parteien zählen, wird an dieser Stelle ebenso deutlich wie der Rollenkonflikt der Parteien, verbunden mit den verschiedenen an sie gerichteten Erwartungen. Durch die Verortung der Parteien, die gemäß den Ausführungen des Grundgesetzes [und des Parteiengesetzes, im Lehrbuch nicht erwähnt C. S.] als vermittelnde Instanzen zwischen dem politischen System i. e. S. und dem Individuum als Betroffener definiert sind, werden Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen Institutionen in den gesellschaftlichen Teilbereichen sichtbar. Weitere Interdependenzen zwischen Institutionen der ersten und dritten Ebene sowie zwischen solchen der ersten und zweiten werden angedeutet und somit wird der Vorstellung von isolierten Organisationen vorgebeugt.

4.3.3. Politik und Co.⁹

Das beim Buchner-Verlag erschienene Lehrbuch *Politik und Co.* zeichnet sich dadurch aus, dass es den Herrschaftscharakter von Institutionen thematisiert und als solchen benennt. Folgende Beispiele verdeutlichen diese Institutioneneigenschaft:

- „Aus der *Zwangsgruppe* [Herv. durch den Verfasser, gilt auch im Folgenden] [Schulklasse, C.S.] kann man kaum ausscheiden, man muss also Wege finden, dass Zusammenleben für alle erträglich zu gestalten [...].“ (S. 14)
- „[...] innerhalb der Gemeinschaft nicht jeder beliebig tun und lassen kann, was er will, muss es *Spielregeln* für ein geordnetes Miteinander geben. [...] Was in der Schule gelernt werden soll, haben Politiker beschlossen.“ (S. 43)¹⁰
- „Der Staat muss die Geltung des Rechts notfalls mit *Gewalt* erzwingen.“ (S. 66)

Anhand der kursiven Begriffe erfährt der Schüler den Herrschaftscharakter von Institutionen (es gibt Spielregeln, die verpflichtend sind und notfalls mit Gewalt durchgesetzt werden) ebenso wie die Interdependenz (Politiker beschließen Gesetze, die für mich Relevanz haben) der einzelnen Institutionen auf den verschiedenen Ebenen. Die Beziehung von der Mikrowelt der Schüler zur Makrowelt der ganzen Gesellschaft wird an dieser Stelle deutlich. Der Lernende erkennt also, was *man* – als Ausdruck für die komplette politische Gemeinschaft – von *ihm* – als das sich in der konkreten Lage befindende Individuum – verlangt.

Weiterhin fällt auf, dass dem Gewordensein von Institutionen (insbes. der dritten Ebene) starkes Gewicht beigemessen wird. Davon ausgehend werden die Schüler – anhand eines aus ihrem Erfahrungshorizont stammenden Beispiels, nämlich der Familie – für Wandlungsprozesse von Institutionen sensibilisiert. Aussagen, wie „dies änderte sich“ (S. 19) und „ein Wandel im Zusammenleben der Menschen“ (Ebd.), belegen diese prinzipielle Offenheit institutioneller Verfasstheit.

4.3.4. Zur Sache: Sozialkunde¹¹

Das Lehrbuch *Zur Sache: Sozialkunde* von Cornelsen thematisiert den institutionellen Bereich von Politik auf ca. einem Viertel des Buches. Wie der Abbildung im Anhang dieser Arbeit zu entnehmen ist, haben im genannten Lehrwerk 79 Seiten den *polity*-Bereich zum Inhalt. Da-

⁹ Vgl. Auszählungsprotokoll im Anhang.

¹⁰ Vgl. Deichmanns Ansatz der mehrdimensionalen Institutionenkunde, bei dem das genannte Beispiel zur Verdeutlichung ebenso angeführt wird.

¹¹ Vgl. Auszählungsprotokoll im Anhang.

runter werden auf 41 ½ Seiten Inhalte von politischen Institutionen der ersten Ebene erläutert, auf 30 Seiten solche der zweiten Ebene und auf 7 ½ Seiten die der dritten Ebene. Davon ausgehend, dass dies – in der Terminologie von Rohe – nur einer von drei Bereichen des Politikbegriffes ist und das Schulbuch als solches auch Methodenkenntnisse vermittelt, glossarische Anmerkungen, Arbeitsaufträge und Zusammenfassungen umfasst, erkennt man, dass Institutionenkundlichem ein angemessener Raum zur Verfügung gestellt wurde.

Auffällig ist, dass auf keiner der untersuchten Seiten der Herrschaftscharakter politischer Institutionen in expliziter Weise dargelegt ist. Zwar werden Interdependenzen und Konflikte zwischen den oder innerhalb der Institutionen erläutert, so bspw. bei den meisten Inhalten zum Thema Recht und Rechtssprechung (Kapitel 4), auf Begriffe wie Herrschaft oder Macht wird jedoch weitestgehend verzichtet. Politik als kollektiv *bindendes* Entscheiden wird durch dieses Lehrwerk nur in Ansätzen vermittelt. Brückenschlagende Lernprozesse als solche, die die individuelle Situation des Schülers in seiner Lage als nur ein Mitglied des politischen Verbandes aufzuklären versuchen, werden nicht angeregt. Weiterhin fällt der ausgeprägte Umfang von historischem Institutionenwissen auf. Bei den Themen zu den Institutionen der ersten Ebene widmen sich 21,6 Prozent des Umfangs der Geschichte der betreffenden Institutionen. Einblicke in die Entstehungsgeschichte politischer Institutionen und deren Veränderung bzw. Stabilität bis zum heutigen Tag werden so gewährt.

4.3.5. Politisch denken – Politisch handeln¹²

Politisch denken – Politisch handeln ist ein bisher nur in den neuen Bundesländern zugelassenes Unterrichtswerk. Auffällig ist, dass politische Ordnungsvorstellungen dem Band vorangestellt sind, wodurch historische Einblicke in die Institution Staat gewonnen werden. Die sich seit der Antike gewandelten Bedürfnisse an den Staat und damit einhergehende Gestaltungsvarianten staatlicher Verfasstheit können so nachvollzogen werden; die dynamische Gestalt von Institutionen wird sichtbar. Ähnliche Erkenntnisse können ebenso anhand des sechsten Kapitels, das den innerdeutschen Einigungsprozess beschreibt, gewonnen werden. Der Begriff des Wandels wird hier in der Überschrift verwendet: Gesellschaft im Wandel. (S. 110 ff.)

Der Herrschaftscharakter von Institutionen wird hingegen nur implizit und induktiv dargestellt. Zwar wird Demokratie als ein Regierungssystem bezeichnet, „in dem die vom Volk

¹² Vgl. Auszählungsprotokoll im Anhang.

gewählten Vertreter die Herrschaft ausüben.“ (S. 28) Beispielhaft wird dazu erläutert, dass erprobte Konzepte zur Weiterentwicklung von Schule nun flächendeckend eingeführt werden (Vgl. S. 120) und dass ein Bürger gegen den Bau der Thüringer Waldautobahn erfolglos Einspruch erhoben hat (Vgl. S. 132). Dass diese politischen Entscheidungen jedoch als Akt der Herrschaft betrachtet werden müssen, die von entsprechenden Institutionen notfalls mit Gewalt durchgesetzt werden, bleibt unausgesprochen.

4.3.6. Demokratie heute¹³

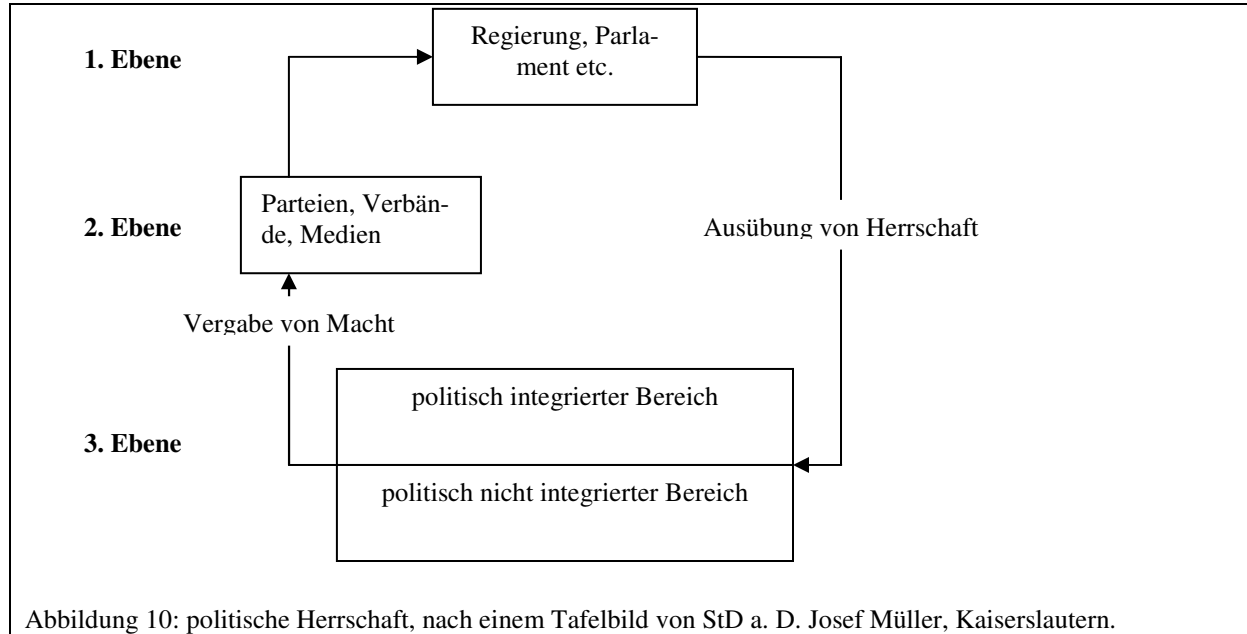
Demokratie heute, erschienen beim Schroedel-Verlag, hat insbesondere die Institutionen erster Ebene thematisiert. Ursache dafür ist die Zulassung dieses Lehrwerkes in Bundesländern, die den Gegenstandsbereich Mikrosoziologie innerhalb der Sekundarstufe I nicht in den Richtlinien vorgesehen haben. Bereits der Titel des Buches suggeriert, dass sein Schwerpunkt auf dem Verfassungsverständnis der *Demokratie* liegt während andere Unterrichtswerke den Fokus auf den Begriff der *Politik* gesetzt haben.

Auf der ersten Ebene werden die Vereinten Nationen als Institutionen sehr detailliert, inklusive der ihnen angeschlossenen Organisationen UNICEF, UNESCO u. a. dargestellt. Ähnlich dem Buch des Buchner-Verlages wird der Herrschaftscharakter staatlicher Institutionen (erste Ebene) deutlich gemacht. Bei den Ausführungen zum Bundesverfassungsgericht wird erläutert, dass der Bürger ständig von staatlichen Entscheidungen betroffen ist (S. 66) und diese Entscheidungen notfalls mit Gewalt durchgesetzt werden können (S. 72). Zudem nimmt die Darstellung der DDR und ihrer Verfassungsorgane mehr Platz in Anspruch als dies bei anderen Schulbüchern der Fall ist.

Als Institutionen zweiter Ebene werden die Parteien und die Tarifparteien inklusive ihrer Funktionen und ihres Aufbaus nur knapp erläutert. Auf dieser zweiten Ebene institutioneller Verfasstheit nennt dieses Buch aber, im Gegensatz zu anderen Lehrwerken, die Menschenrechtsorganisation *amnesty international*. Hier wird der Begriff der Institutionen mit intermediären Funktionen breiter ausgelegt als dies in den Büchern anderer Verlage ist.

¹³ Vgl. Auszählungsprotokoll im Anhang.

Für alle der untersuchten Lehrwerke gilt, dass der Herrschaftscharakter von Institutionen nur andeutungsweise formuliert wurde. An folgender Grafik wird deutlich, wo die Grenzen der untersuchten Schulbücher liegen:



Davon ausgehend, dass der Staat als Gesellschaft in seinem politisch integrierten Zustand zu definieren ist und sich die bundesdeutsche Demokratie dadurch auszeichnet, dass diese Integration nur partieller Natur ist, gilt jedoch, dass Institutionen der ersten Ebene auf solche der dritten Ebene Herrschaft im Weberschen Sinne ausüben. Entsprechend kann er bei angebaren Personen mit der Ausführung seiner Befehle rechnen. Im Fall der Verweigerung obliegt ihm die Nutzung von Sanktionen. Institutionen erster Ebene sind Inhaber der Staatsgewalt und in dieser Funktion haben sie das Monopol der Gewalt. Genau diese rechte Seite der Abbildung wird in den untersuchten Lehrbüchern nur implizit, selten jedoch explizit dargelegt. Ob dadurch versucht wird, das ohnehin vorhandene Gefühl der politischen Ohnmacht nicht noch weiter zu verstärken, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Beispielhaft für dieses Desiderat gilt folgender Lehrbucheintrag aus *Mensch und Politik* vom Schroedel-Verlag. Darin wird die Interdependenz zwischen der ersten Ebene und der dritten an dem klassischen Beispiel Familienpolitik erläutert:

„Alle 3-jährigen in Deutschland haben einen gesetzlich garantierten Anspruch auf einen Kindergartenplatz. [...] Laut Statistischem Bundesamt liegt im Westen das Angebot von Kinderkrippen und Krabbelstuben bei unter 10 Prozent.“ (S. 36)

Dass dieser Tatbestand politisch „gewollt“ ist und somit einen Akt der Herrschaft darstellt wird nicht erwähnt. Obwohl man den Eindruck eines Ausgeliefertseins verspürt, wird dieser nicht explizit genannt. An diesem und weiteren exemplarischen Fällen, z. B. dem Rauchverbot in öffentlichen Einrichtungen oder der Speicherung von Daten, die das Recht auf informationelle Selbstbestimmung berühren, sollte m. E. der Verbindlichkeitscharakter von Politik und der im Rahmen politischer Entscheidungen getroffenen Entscheidungen deutlicher herausgestellt werden. Durch eine so konzipierte Präsentation von politischen Institutionen könnte die Einsicht in die Notwendigkeit von Herrschaft in einem reflektierenden Unterrichtsprozess erzielt werden. Andernfalls nimmt das Individuum u. U. eine unreflektierte Position ein, wonach „die da oben“ Herrschaft als Selbstzweck ausüben.

4.3.7. Demain, citoyens

Demain, citoyens, wie die anderen untersuchten französischen Lehrwerke aus zwei Bänden bestehend, beschäftigt sich mit gesellschaftlichen bzw. politischen Institutionen auf 30 ½ Seiten, wobei den Institutionen der ersten Ebene deutlich mehr Platz gewidmet wurde als solchen der zweiten. Auf dieser Ebene werden teilweise interinstitutionelle Konflikte sichtbar, z. B. bei der Beschreibung des für das französische Regierungssystem anzutreffenden Phänomens der *cohabitation*:

„Lorsqu’il appartient à la majorité présidentielle, le Premier ministre est subordonné au chef de l’État dont il applique la politique; en revanche, en cas de cohabitation, le pouvoir du Premier ministre l’emporte sur celui du Président, car il est le chef de la majorité parlementaire.“ (3, S. 32)

„Solange der Premierminister die präsidentielle Mehrheit im Parlament anführt, ist dieser dem Präsidenten als Staatsoberhaupt, dessen Politik er ausführt, untergeordnet; im umgekehrten Fall, während der *cohabitation*, steigt die Macht des Premierministers auf ein mit dem Präsidenten vergleichbares Niveau, weil er der Chef der parlamentarischen Mehrheit ist.“

Auf dieser Ebene institutioneller Verfasstheit werden historische Informationen auf 4 ½ Seiten dargeboten. Hier werden historische Inhalte insbesondere bei der Präsentation der Institutionen des Rechtsstaates bzw. der Rechtstexte angeführt. Deutlich mehr Einblicke in die Geschichte liefert das Buch jedoch bei der Darstellung der *citoyenneté*, der *valeurs de la République* und der *symboles*.

Eine Auffälligkeit dieses Lehrwerkes besteht sicherlich in der starken Anlehnung an Auszüge aus der französischen Verfassung. Während die Ausführungen des Grundgesetzes in den un-

tersuchten deutschen Büchern nur teilweise angeführt werden, versucht *Demain, citoyens* jeden dargestellten Inhalt inklusive seiner verfassungsrechtlichen Einbettung zu präsentieren. Ein Anhang mit *Les grands textes constitutionnels français*, *Les lois étudiées dans le programme* und *Les textes internationaux* wirkt hierbei ergänzend. (S. 97 ff.)

4.3.8. L'apprenti citoyen

Dieses Buch ist im Vergleich zu den anderen französischen Lehrwerken deutlich stärker als Arbeitsbuch konzipiert. Zeugnis davon spricht eine Vielzahl von schüleraktivierenden Aufgaben überwiegend reproduktiver Art. Somit erklärt sich der schwächere Wert für institutionenkundliche Inhalte innerhalb dieses Unterrichtsmediums (22 S. bzw. 13,8 %). Analog zu *Demain, citoyens* finden sich historische Inhalte überwiegend im Lehrwerksabschnitt *Les symboles de la République*, jedoch nur ansatzweise in Verbindung mit den Institutionen der verschiedenen Ebenen. Die Darstellung von Materialien, die den Herrschaftscharakter oder die Konflikthaftigkeit gesellschaftlicher Institutionen erkennen lassen, fehlen nahezu komplett. Dependenz zwischen den verschiedenen Institutionen werden nur in einigen Schaubildern deutlich, beispielsweise:

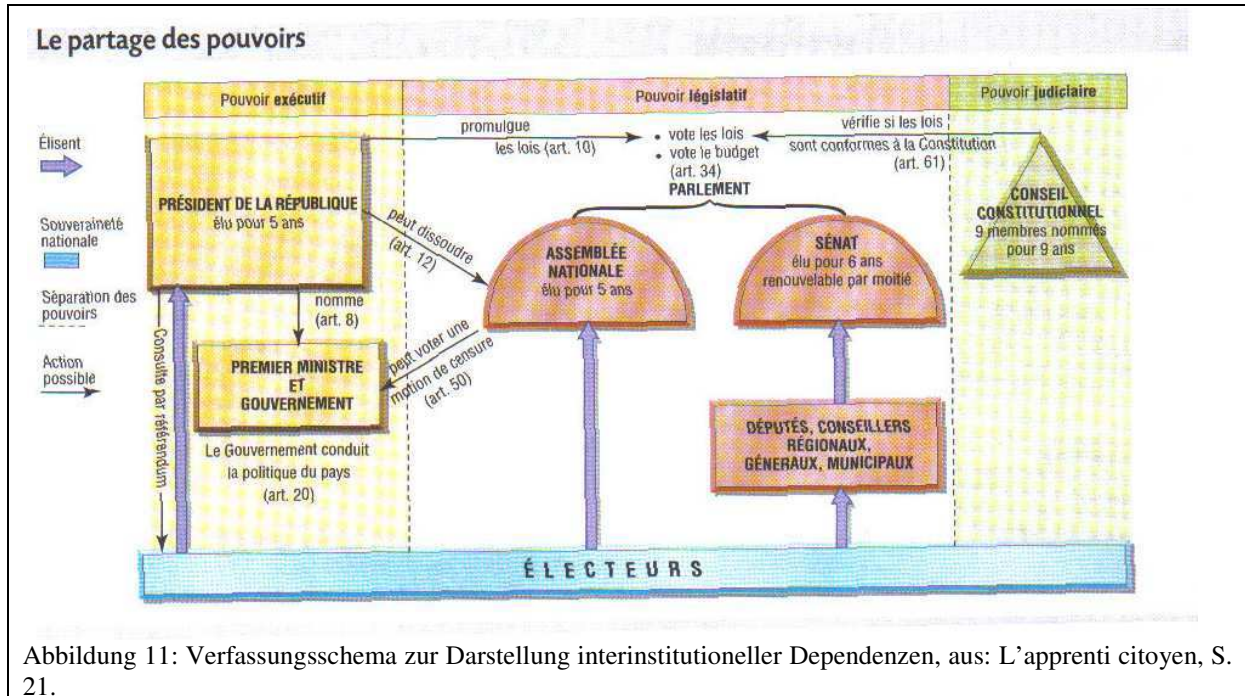


Abbildung 11: Verfassungsschema zur Darstellung interinstitutioneller Dependenz, aus: *L'apprenti citoyen*, S. 21.

Auch diesem Buch sind Auszüge aus den großen Verfassungstexten der französischen und der internationalen Geschichte angehängt. So finden die Schüler hier Auszüge aus der Charta der Vereinten Nationen, der Menschenrechtserklärung, dem Maastrichtvertrag u. v. m. (S. 76 ff.)

4.3.9. Éducation civique

Éducation civique aus dem Verlagshaus *Hatier* präsentiert institutionenkundliche Inhalte auf 32 $\frac{3}{4}$ Seiten (15,8 %). Es gewährt historisches Material auf der obersten Ebene institutioneller Verfasstheit auf 17 % der Seiten und auf der zweiten Ebene auf 6,5 % der Seiten zu diesem Abschnitt. Wie auch bei den anderen französischen Lehrbüchern fehlen Inhalte, die den Herrschaftscharakter von Institutionen und solchen, die Interdependenzen und das Konfliktmoment gesellschaftlicher Institutionen ausdrücken fast vollständig.

Interessant an diesem Lehrwerk ist die explizite Nennung der institutionalisierten europäischen Kooperation im Rahmen des Bereichs der internationalen Politik.

„La défense commune doit permettre à l’Union de gérer les crises en mettant en commun les moyens nationaux et collectifs. Une coopération européenne s’amorce : contacts des états majors, création d’un corps d’armée européen : l’Eurocorps, la coopération en matière d’armement.“ (S. 80)

„Die gemeinsame Verteidigungspolitik verspricht, Krisen durch die gemeinsame Nutzung nationaler und kollektiver Mittel zu überwinden. Eine europäische Kooperation forciert: den Kontakt der größten Staaten, die Bildung einer europäischen Armeeeinheit, der Eurocorps und die Zusammenarbeit in Verteidigungsfragen.“

4.3.10. Éducation civique

Das namensgleiche Lehrbuch aus dem Magnard-Verlag präsentiert Inhalte zu den gesellschaftlichen Institutionen auf 19 Seiten. Das entspricht 8,5 % des Lehrbuches. Die Institutionen der ersten Ebene bilden mit 13 $\frac{1}{4}$ Seiten deutlich den Schwerpunkt, Institutionen des zwischenstaatlichen Bereiches werden lediglich auf knapp 6 Seiten (5 $\frac{3}{4}$) dargestellt. Auch diesem Buch sind ausführliche Kapitel zu den nationalen Werten und Symbolen vorangestellt, die der *citoyen* im Rahmen der politischen Sozialisation erwerben sollte. Ebenso wird hier der Bezug zu den Institutionen im eigentlichen Sinne nicht hergestellt. Der Eindruck einer Trennung zwischen dem *citoyen* und dem Staat als institutionellem Gefüge wird vermittelt.

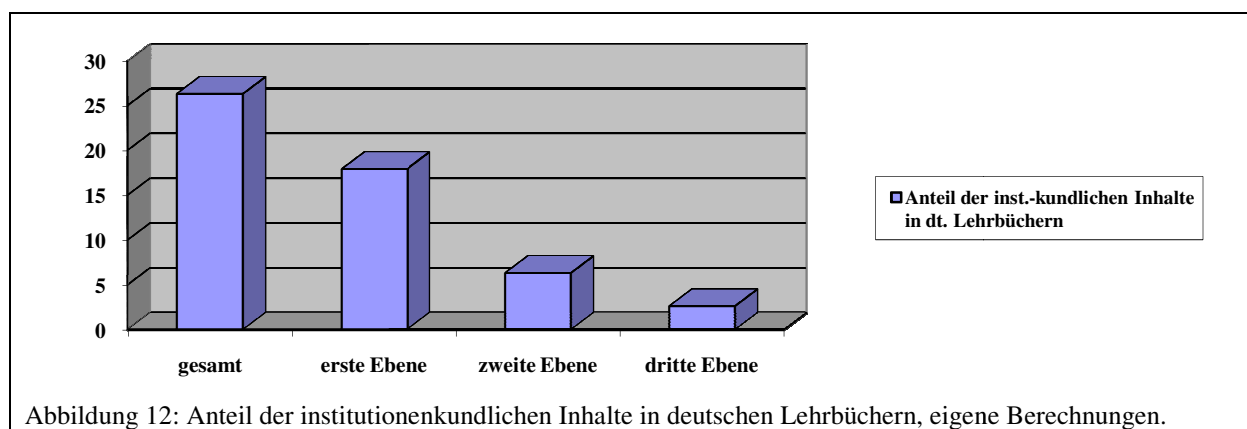
Interdependenzen und intra- bzw. interinstitutionelle Konflikte spielen nur selten eine Rolle. Wie bei den anderen französischen Lehrbüchern werden die politischen Institutionen im engeren und weiteren Sinne in je einem eigenen Kapitel abgearbeitet. Definitionen und Autorentexte zu den Funktionen gesellschaftlicher Organisationen prägen diese Abschnitte zu

institutionenkundlichem Wissen. Wie bei den anderen Büchern zur politischen Bildung werden dem Unterrichtswerk Verfassungs- und Vertragstexte angehängt.

An der hier vorgenommenen kurzen Vorstellung der in Frankreich verwendeten Politiklehrbücher lässt das zentralistische Bildungssystem deutlich erkennen. Während die Gemeinsamkeit der deutschen Lehrwerke in einer unzureichenden Darstellung des Herrschaftscharakters bestand, andere Ähnlichkeiten aufgrund der Zulassungsverfahren innerhalb der verschiedenen Bundesländer zu vermuten sind, zeichnen sich die in ganz Frankreich eingesetzten Bücher durch eine zentral vorgegebene Gleichheit aus: Bürgerkunde, von Inhalten meist losgelöste Institutionenkunde und die abschließenden Originaltexte sind in dieser Reihenfolge in allen Büchern aufzuzeigen. Die geringe Anzahl an Schulbüchern, die der Lehrer zur Auswahl hat, passt sich in diese monotone Bild.

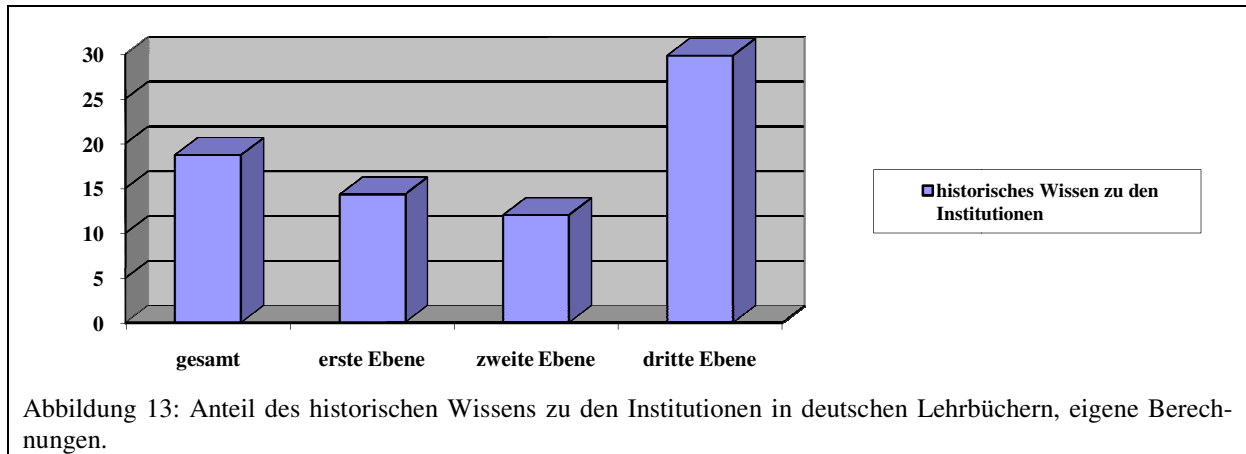
4.4. Institutionenkunde in deutschen Lehrwerken – quantitative Untersuchung

Die Untersuchung der deutschen Politiklehrbücher hat ergeben, dass *polity*-Inhalte als Inhalte, durch die institutionenkundliches Wissen vermittelt wird, auf einem Viertel (26,3 %) der Lehrbuchseiten präsentiert wird. Dabei bilden Lehrbuchinhalte zu den Institutionen der ersten Ebene den Schwerpunkt. 17,9 % der Seiten präsentieren die politischen Institutionen der ersten Ebene; die intermediären politischen Institutionen (zweite Ebene) werden auf 6,3 % der Seiten dargestellt; die Institutionen der dritten Ebene spielen in den Lehrwerken nur eine untergeordnete Rolle (2,6 %).

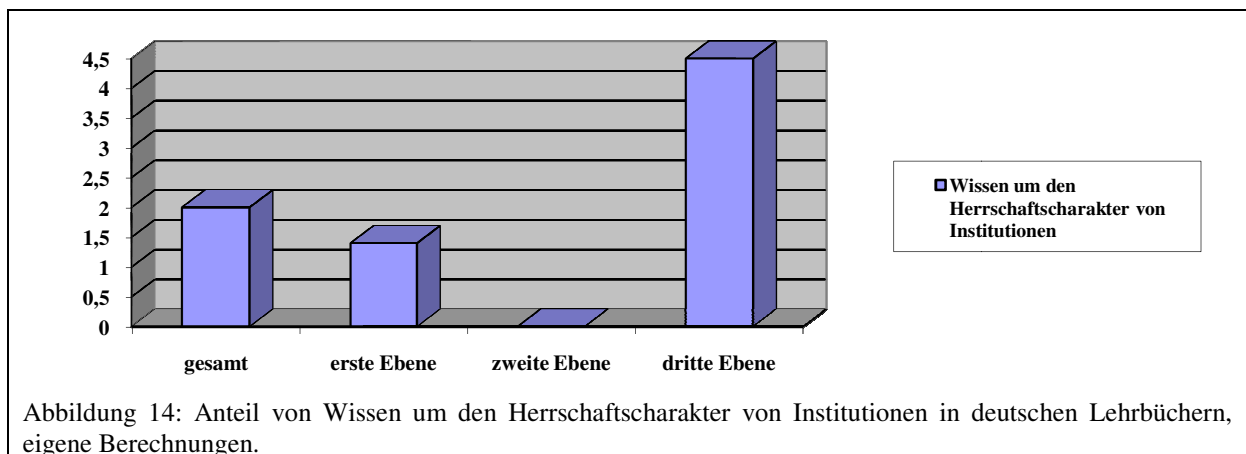


Untersucht man, inwieweit die soziologischen Eigenschaften der Institutionen auf allen drei Ebenen in den Büchern präsentiert werden, so erhält man folgendes Ergebnis. Die Eigenschaft

der Historizität von gesellschaftlichen Institutionen wird durchschnittlich auf 18,7 % der Seiten zu institutionenkundlichem Wissen präsentiert. Inhalte zu Institutionen der ersten Ebene verdeutlichen ihre Entstehung und Entwicklung auf 14,3 % der Seiten und Institutionen der zweiten Ebene auf 12 % der Seiten. Auffallend ist, dass historische Inhalte zu den Institutionen der untersten Ebene 29,8 % der Seiten historisches Wissen darbieten.

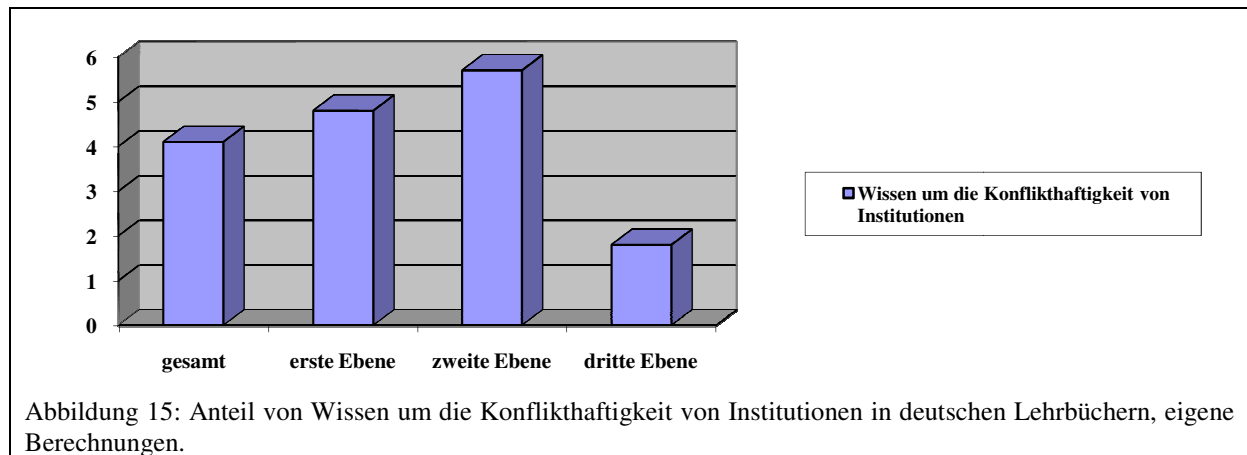


Deutlich geringere Werte wurden bei der Untersuchung der Eigenschaften Herrschaft und Konflikt ermittelt. Im Durchschnitt wurde der Herrschaftscharakter der Lehrwerke auf nur 2 % der Seiten, mögliches Konfliktpotential auf 4,1 % der Seiten dargestellt. Betrachtet man die Verteilung auf die einzelnen Ebenen, so stellt man fest, dass der Herrschaftscharakter bei den Institutionen der dritten Ebene am stärksten herausgearbeitet ist (4,5 %). Bei den genuin politischen Institutionen der ersten und zweiten Ebene spielt er hingegen kaum eine bzw. gar keine Rolle (erste Ebene: 1,4 %; zweite Ebene: 0 %).



Wenngleich die intermediären Institutionen nicht als macht- und herrschaftsstrukturierend präsentiert wurden, so wird das durch ihre Stellung zwischen der ersten und der dritten Ebene provozierte Konfliktpotential ausgeprägt dargestellt (5,7 %). Ein vergleichbarer Wert wird bei der Betrachtung des Konfliktpotentials der Institutionen erster Ebene erzielt (4,8 %). Ledig-

lich den Institutionen der dritten Ebene wird keine besondere Konflikthaftigkeit zugeschrieben. Nur 1,8 % der Seiten thematisieren Spannungen auf dieser Ebene bzw. Spannungen von Institutionen dieser Ebene mit solchen von übergeordneten Ebenen.



Weitergehend hat die Untersuchung gezeigt, dass sowohl inter- als auch intrainstitutionelle Konflikte Gegenstand der Lehrbuchinhalte sind. Die Hälfte der Lehrwerke thematisierte die Möglichkeit interinstitutioneller Konflikte manchmal, die andere Hälfte jedoch nur selten. Ebenso werden intrainstitutionelle Konflikte in 50 Prozent der Lehrwerke manchmal präsentiert, in den anderen Büchern wurden sie selten dargestellt. Im Gegensatz zu den Konflikten wurden Interdependenzen in einem Drittel der Bücher regelmäßig verdeutlicht. Keines der Bücher zeigte solche Abhängigkeiten nur selten auf.

Betrachtet man diese quantitative Untersuchung zusammen mit dem zentralen, weil alle anderen tangierenden Schlagpunkt der politischen Kultur der Bundesrepublik, nämlich der Geschichtlichkeit, so erhält man folgendes Bild: ausgeprägte Teilaspekte zur Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Institutionen vermitteln ein Bild des Gewordenseins der institutionell verfassten Bundesrepublik als Gesellschaft. Insbesondere im Bereich der Institutionen i. e. S. wird die geschichtliche Notwendigkeit der durch den parlamentarischen Rat geschaffenen grundgesetzlichen Ordnung und des dadurch strukturierten Institutionengefüges dargelegt. Mit Blick auf die umfangreichen Präsentationen der Institutionen der ersten Ebene wird zudem die aufgestellte These der handlungsnormierenden politischen Kultur als einer solchen gestützt, die durch Aufklärung des politischen Systems zu dessen Legitimierung beiträgt.

4.5. Deutsche Lehrbücher qualitativ bewertet

Um im Folgenden auf Redundanzen zu verzichten, werden die in den deutschen Lehrwerken präsentierten Institutionen auf allen drei Ebenen zwei Gruppen zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt mit Hilfe des Kriteriums *Darstellung Entspricht eher den politikdidaktischen Kriterien* versus *Darstellung Entspricht weniger der politikdidaktischen Kriterien*. Die Zuordnung wird exemplarisch begründet. Dadurch wird gewährleistet, dass die untersuchten Bücher keiner Generalkritik unterworfen sind. Zudem wird plausibel, wann ein bestimmtes Lehrwerk den beiden Kategorien zugeordnet wird. Außerdem deutet sich für den Leser an diesen Stellen der Zusammenhang von politikdidaktischer Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im Sozialkundeunterricht an. Es sei bemerkt, dass unter den politikdidaktischen Kriterien diejenigen zu verstehen sind, die der Autor im Rahmen dieser Arbeit für relevant befunden hat. Es bleibt davon unbenommen, andere Kriterien zu begründen, auf deren Grundlage eine andere Bewertung erfolgen kann, wenngleich die gewählten Kennzeichen m. E. einer gewissen Plausibilität entspringen. Zudem sei nochmals darauf verwiesen, dass anhand der hier angestellten Lehrbuchanalyse keinerlei Aussagen über den damit praktizierten Unterricht angestellt werden können. In einer abschließenden Tabelle wird das komplette Ergebnis der qualitativen Untersuchung zusammengefasst. Hier wird Auskunft gegeben, ob und in welchen Büchern die Präsentation gesellschaftlicher Institutionen entsprechend der von mir erarbeiteten Kriterien entspricht. Analog wird bei der Analyse der französischen Lehrbücher vorgegangen.

4.5.1. Deutsche Lehrwerke, die eher den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen erster Ebene)

Gute Materialien für die Wahl des personenbezogenen Ansatzes bei der Behandlung verschiedener Institution liefert *Politisch denken – Politisch handeln*. Unter der Überschrift „Politiker – ein Job für mich?“ findet der Schüler demokratietheoretische Materialien, Angaben über die verfassungsrechtliche Stellung bestimmter Ämter, einen Politikersteckbrief und Anregungen, auf dieser Grundlage über die eigene Tätigkeit als Politiker zu reflektieren.

Wie würde ich wahl-„kämpfen“?

US-Sex-Skandal: Jetzt will Alex Polier auspacken

John Kerry und die Praktikantin – wird aus den Schmuddelgeschichten jetzt ein handfester Sex-Skandal, der den Hoffnungsträger der Demokraten aus dem Rennen um die Präsidentschaftskandidatur kicken könnte? Die englische „Sun“ berichtet: Die 24-jährige Alex Polier hat ausgepackt, in einem TV-Interview.

Fragen zum Militärdienst treiben Bush in die Enge

US-Medien diskutieren die Frage, ob sich US-Präsident George W. Bush während des Vietnamkrieges praktisch vor dem Militärdienst gedrückt hat. Das Weiße Haus legte jetzt Verwaltungsakten vor, welche die für den Wahlkämpfer Bush gefährlichen Vorwürfe entkräften sollen.

Haushaltsdefizit

Der US-amerikanische Haushalt wird 2003 wegen der gestiegenen Verteidigungsausgaben und der Kosten für die innere Sicherheit voraussichtlich ein Defizit von ca. 304 Mrd. US-Dollar aufweisen. Dies waren 14 Mrd. US-Dollar mehr als das bislang höchste Defizit.

Politisch denken – Politisch handeln, S. 14

Von diesen Beispielen ausgehend erarbeiten die Schüler Möglichkeiten, wie sie den Wahlkampf bestreiten würden. Ein handlungsorientierter Unterrichtsansatz wird deutlich. Zudem werden durch die Beispiele Inhalts- bzw. Problemlagen verdeutlicht, innerhalb derer ein Politiker tätig ist (Problem- und Binnenorientierung). Durch die Einblicke in den US-Wahlkampf 2004, der als einer der personalisiertesten Wahlkämpfe innerhalb der modernen Demokratien gilt, kann im Unterricht anhand dieser Materialien zwischen der individuellen Ebene des Politikers und der strukturellen Ebene des Präsidentenamtes bzw. der Präsidentschaftswahl vermittelt werden (personenbezogener Ansatz). Im Zusammenhang mit den vorliegenden Informationen beurteilen die Lernenden, ob der Beruf des Politikers eine für sie infrage kommende Berufswahl wäre und erkennen, „mit welchen harten Bandagen“ u. U. politisch agiert wird. Der Wahlkampf und der z. T. ritualisierte Schlagabtausch im Rahmen der politischen Talkshow werden als Beispiele für Politikerhandeln in vielschichtigen Kontexten angeführt. Der Schüler erkennt, in welchem komplexen Umfeld, das durch den politischen Gegner, weitere Verfassungsorgane, die Medien und viele weitere Akteure gebildet wird, der Politiker handeln muss. In der Folge sind symbolträchtige Handlungen und Rituale als einziger Weg zu verstehen, diese Komplexität zu reduzieren. Symbolische Politik verliert somit ihre negative Konnotation als „Schaupolitik“ und wird als notwendige „Darstellungspolitik“ (SARCINELLI 2007, S. 9) erkannt. Zudem wird an dieser Stelle die Mittlerstellung der medialen Institutionen deutlich, weil nicht nur der Politiker schwierige Sachverhalte und Lösungsvorschläge einfach kommuniziert, sondern auch die Medien als Institution der zweiten Ebene eine wei-

tergehende Reduktion von Wirklichkeit vornehmen, sei es durch die Auswahl der Themen, die Gestaltung der Schlagzeilen o. ä.

Entsprechend der angestellten Überlegungen genügt dieser Lehrbuchabschnitt den didaktischen Prinzipien des symbolorientierten Ansatzes, des personenbezogenen Ansatz bzw. dem Prinzip der Binnen- und (bedingt durch gute Aufgabenstellungen) der Handlungsorientierung. Versucht man an dieser Stelle, die Überlegungen zur politischen Kultur einzubeziehen, um so den hinter der Auseinandersetzung liegenden Sinn zu erfassen, so zeigt man im Rahmen eines kontrastiven Lernprozess auf, dass bestimmte politische Rituale zwischen verschiedenen Kulturen variieren. Während das sog. *negative campaigning* in den USA fester Bestandteil der Auseinandersetzung in Wahlkampfzeiten ist und auch die persönliche Ebene des Politikers nicht ausschließt, wird diese Form der Wahlwerbung in der Bundesrepublik überwiegend auf die Ebene der politischen Ergebnisse beschränkt.

4.5.2. Deutsche Lehrwerke, die eher den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen zweiter Ebene)

Parteien werden als Vertreter politischer Institutionen der zweiten Ebene in *Demokratie heute* vom Schroedel-Verlag entsprechend den wesentlichen politikdidaktischen Kriterien präsentiert. Neben der formal-juristischen Einordnung der Parteien als an der politischen Willensbildung mitwirkende Institutionen, laden Parteiprogramme dazu ein, einen Einblick in das innere der Parteien zu erhalten (Binnenorientierung). Zudem ermöglicht eine Vielzahl an Politikerbildern eine von den politischen Persönlichkeiten ausgehende Unterrichtsgestaltung (personenbezogener Ansatz).

Neben diesem a. m. S. gelungenem Lehrbuchabschnitt zeichnen sich viele Bücher dadurch aus, Parteien unter starker Nutzung der mit ihnen verbundenen Symbolik zu präsentieren. So verweist die Farbe grün und die Abbildung von Friedenstauben auf die ursprüngliche Programmatik der Grünen als Umwelt- und Friedenspartei.

4.5.3. Deutsche Lehrwerke, die eher den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen dritter Ebene)

Politik erleben vom Schöningh-Verlag verwirklicht das Prinzip der Binnen-, Erfahrungs- und der Problemorientierung u. a. auf der dritten Ebene gesellschaftlicher Institutionen. Im ersten Kapitel steht das Leben der Jugendlichen in der Institution Schule im Fokus. Durch ausgewählte Beispiele zu unterschiedlichen Situationen im schulischen Alltag wird dem Lernenden ein problem- und erfahrungsorientierter Zugang gewährt. Später (S. 16) wird die geplante Änderung der Hausordnung in einer Montessorischule geschildert; das Fallprinzip an dieser Stelle fordert die Lernenden auf, sich mit angebotenen Lösungsansätzen begründet zu identifizieren bzw. diese ebenso begründet abzulehnen. Die komplexe Interessenlage, die der Lösungssuche zwischen verschiedenen Akteuren vorangeht, wird an dieser Stelle deutlich. Gleichzeitig verstehen die Schüler, dass eine einmal getroffene Entscheidung auch dann Auswirkungen für den Einzelnen nach sich zieht, auch wenn die eigene Position im Prozess der Lösungsfindung nicht aufgegriffen wurde. Somit erkennt er,

„dass getroffene Entscheidungen nicht immer mit den Meinungen und Interessen aller Beteiligten Akteure einhergehen und Kompromisse für die Entscheidungsfindung unabdinglich sind. Diese Erkenntnisse dienen somit dazu, den Schüler zu einem vernunftbegabten, politisch selbständig denkendem Individuum zu erziehen.“ (PETRUSCHKAT 2009, S. 2)

Durch ein weiteres, im Kontext des Themenschwerpunktes Familie zu untersuchendes Beispiel (s. unten) erfährt der Schüler an einem konkreten, ihm aus der Alltagserfahrung bekannten Fall, welche Aushandlungsprozesse zwischen den Individuen der Institution Familie stattfinden. Zudem wird der Herrschaftscharakter bzw. das Herrschaftsgefälle von der Mutter zur Tochter deutlich. Durch den Arbeitsauftrag, der nach weiterführenden Lösungsansätzen fragt, stellen die Schüler eine Verknüpfung zwischen den eigenen Erfahrungen und der dargestellten Situation dar.

Darf Marie zur Grillparty

„Warum musst du denn unbedingt zu dieser Grillparty?“ Maries Mutter ist sauer. Am Mittwoch findet im Jugendtreff der Gemeinde eine große Grillfete statt und ihre Tochter Marie (13 Jahre) will auf jeden Fall dorthin gehen. Dabei hat sie am Donnerstag Schule und ausgerechnet an diesem Tag wird die letzte Mathearbeit geschrieben. Seit einer Viertelstunde streiten sich die beiden schon über dieses Problem. „Hör mir doch wenigstens ein einziges Mal zu! Ich kann mich ja dienstags gut vorbereiten, dann werde ich das Ding schon schaukeln“, entgegnet Marie. „Ich kenn das doch, du verträdelst doch immer nur deine Zeit. *Nein Marie, du wirst nicht dorthin gehen. Du weißt genau, auf diese Arbeit kommt es an. Du machst, was ich sage, und bleibst zu Hause.*“

„Immer hast du was an mir rumzunörgeln. Ich gehe doch, denn ich habe bei allen Vorbereitungen mitgeholfen. Außerdem hast du ja keine Ahnung von Mathe – das ist doch superleicht.“

„Nein Marie, Schule geht vor. Du kannst in deinem Leben noch oft genug zu Partys gehen. Kein Wort mehr, sonst kannst du am Samstag auch die Fete bei Christian vergessen.“ Marie bricht in Tränen aus und schreit: „Lass mich doch in Ruh‘. Du hast ja keine Ahnung von mir und wie wichtig dieses Fest für mich ist!“ Wütend und enttäuscht knallt sie die Tür hinter sich zu...

Politik erleben. Sozialkunde, S. 44

[Anmerk. durch C. S.]

Der komplette Text vermittelt ein m. E. realistisches Bild einer Familie. Dadurch wird den Prinzipien der Binnen- und Erfahrungsorientierung entsprochen. Durch das Beispiel, das wohl bereits jeder Schüler so oder in einer ähnlichen Weise bereits erlebt hat, werden die Prinzipien der Problem- und Erfahrungsorientierung verwirklicht. Die inhaltliche Grundlage des Streites demonstriert, dass institutionelle Abläufe stets an Sachfragen geknüpft, mithin also komplex sind. Durch die Aussage der Mutter „Nein ...“ wird der Herrschaftscharakter der Institution Familie auf die Tochter als Mitglied dieser Institution stark deutlich. Andererseits versucht auch Marie durch „Immer ...“ ihren Einfluss geltend zu machen

4.5.4. Deutsche Lehrwerke, die weniger den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen erster Ebene)

In qualitativer Hinsicht entspricht *Politik erleben* den oben angestellten Überlegungen nur in unzureichendem Maße. Es bietet kaum Ansatzpunkte für die unterrichtliche Behandlung von Institutionen mit Hilfe der politikdidaktischen Ansätze. Wie die Zahlen verdeutlichen nehmen historische Inhalte, die den ursprünglichen Sinn gesellschaftlicher Institutionen und damit einhergehend auch Diskrepanzen zwischen der *idée directrice* und der heutigen Gestalt verdeutlichen, nur eine Randstellung ein. Anlässe für den politikdidaktischen Blickwinkel der Personenorientierung fehlen komplett. Das Amt des Oberbürgermeisters, aber nicht diejeni-

gen Sachzwänge, die eine dieses Amt begleitende Person einschränken, werden in einem sehr kurzen Infotext dargelegt, bei dem sich nicht einmal mehr die Kompetenz des sinnentnehmenden und verstehenden Lesen einüben lässt.

Aufgaben

Die Oberbürgermeisterin der Stadt, Dr. Eva Lohse, informiert ihre Mitbürger: „Die Aufgaben der Oberbürgermeisterin sind sehr vielfältig und umfangreich. Um die wichtigsten zu nennen: Die Oberbürgermeisterin ist die Repräsentantin der Stadt nach außen, Leiterin der Stadtverwaltung und Dienstvorgesetzte von vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ihr obliegt der Vorsitz im Stadtrat. Sie bereitet die Sitzungen des Stadtrates vor, beruft sie ein, leitet sie und setzt die Stadtratsbeschlüsse um. Darüber hinaus ist sie die Vorsitzende von Aufsichts- und Verwaltungsräten städtischer Tochtergesellschaften, sofern diese nicht an Dezernate übergeben worden sind.

Politik erleben. Sozialkunde, S. 77

Auf der vertikalen Ebene der Landes- und der Bundespolitik wird dem Regierungschef, also dem Ministerpräsidenten bzw. dem Bundeskanzler nur Raum im Rahmen der jeweiligen Regierung eingeräumt. Dadurch wird ein Bild eines *primus inter pares* vermittelt, das die herausragende Stellung des Regierungschefs im Regierungsprozess als auch innerhalb der medialen Kommunikation verkennt. Wenn das politische Ordnungswissen der Schüler nun eine solche Vorstellung von den in Deutschland agierenden Regierungschefs erlangt und diese dann mit der politischen Realität, nämlich der herausragenden Stellung im politischen Prozess und der medialen Kommunikation, konfrontiert, hat dies u. U. Auswirkungen auf die Vertrauenswerte gegenüber der Institution des Bundeskanzler/Ministerpräsidenten, mithin also auf die politische Kultur in ihrer Außenseite.

4.5.5. Deutsche Lehrwerke, die weniger den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen zweiter Ebene)

Die Darstellung von Parteien als Institutionen der zweiten Ebene entspricht in *Mensch und Politik* weniger den hier aufgestellten Kriterien, wenngleich eine Vielzahl an Schemata und Auszüge aus den Parteiprogrammen einen Einblick in die Institution gewähren. Insbesondere der Prozess der innerparteilichen Willensbildung wird als Einbahnstraße von den Orts- zum Bundesverband dargestellt. Der Verbindlichkeitscharakter von einmal durch den Vorstand gefällten Entscheidungen für die Organisationsgliederungen wird außer Acht gelassen. Ein Beispiel der innerparteilichen Auseinandersetzung der SPD im Zuge von Schröders Agenda-Politik hätte an dieser Stelle den Herrschaftscharakter deutlich machen können. Zudem böte

dieser exemplarische Zugang die Möglichkeit, von der Person des ehemaligen Bundeskanzler und Parteivorsitzenden ausgehend die Institution und ihre Stellung im politischen Prozess kennenzulernen. Inter- und intrainstitutionelle Konflikte würden dem Schüler bewusst, sie würden Teil seines politischen Orientierungswissens.

Die *policy*-Ebene, und damit die Verknüpfung der Institution mit politischen Inhalten, ist im genannten Lehrwerk m. E. nicht in ausreichendem Maße schülerorientiert. Erfahrungen im Bereich des Institutionenunterrichts auf der zweiten Ebene zeigen, dass beispielsweise das Thema „Familie und Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau“ bei den Schülern weit weniger strittig ist, als es die häufige Erwähnung im Rahmen parteipolitischer oder medialer Differenzen im Politiklehrbuch vermuten lässt. Auch hier wäre ein Inhalt um Ausbildungsverpflichtungen von Unternehmen oder die Debatte um G8 bzw. G9 sinnvoller, weil stärker problem- und schülerorientiert gewesen.

4.5.6. Deutsche Lehrwerke, die weniger den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen dritter Ebene)

M. E. orientieren sich alle untersuchten Lehrwerke bei der Präsentation der Institutionen dritter Ebene an den dargelegten politikdidaktischen Kriterien für einen adäquaten Institutionenunterricht. Insbesondere auf dieser untersten Ebene institutioneller Verfasstheit verwundert diese jedoch nicht, da hier mit dem Erfahrungswissen der Schüler gearbeitet werden kann, folglich Schülerorientierung, Binnenorientierung und Erfahrungs- und Fallorientierung urwüchsig sind.

4.5.7. Zusammenfassung der qualitativen Analyse

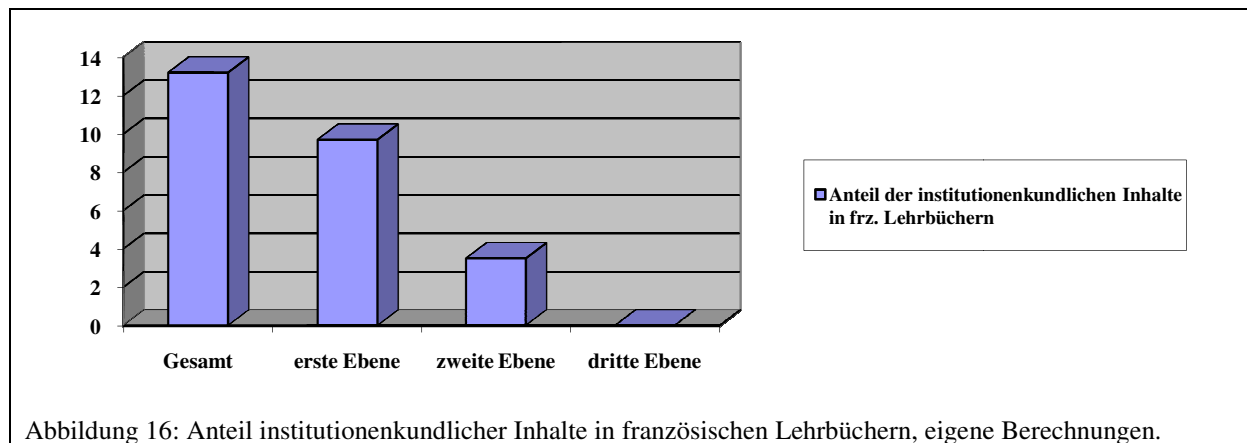
	Darstellung entspricht eher den entwickelten politikdidaktischen Kriterien			Darstellung entspricht weniger den entwickelten politikdidaktischen Kriterien		
Lehrwerk	Erste E.	Zweite E.	dritte E.	erste E.	zweite E.	dritte E.
Politik erleben		XInteressenverbände	XFamilie XSchule	XRegierung Bund XRegierung Land/Gem. XParlament Bund XParlament Land/Gem.	XParteien	
Demokratie heute	XRegierung Bund XParlament Bund	XParteien XInteressenverbände	-			-
Politisch denken - Politisch handeln	XRegierung Bund XParlament Bund				XParteien	
Mensch und Politik	XRegierung Bund XParlament Bund	XInteressenverbände	XFamilie XSchule	XRegierung Land/Gem. XParlament Land/Gem.	XParteien	
Politik und Co.	XRegierung Bund XParlament Bund XRegierung Land/Gem. XParlament Land/Gem.	XParteien	XFamilie XSchule			
Zur Sache: Sozialkunde	XRegierung Bund XParlament Bund	XParteien	XSchule	XRegierung Land/Gem. XParlament Land/Gem.		XFamilie

(Abbildung: zur Lesbarkeit: Leerstellen verweisen darauf, dass (a) eine Zuordnung nicht vorgenommen werden konnte oder dass (b) keine entsprechenden Inhalte im Lehrwerk dargestellt wurden.)

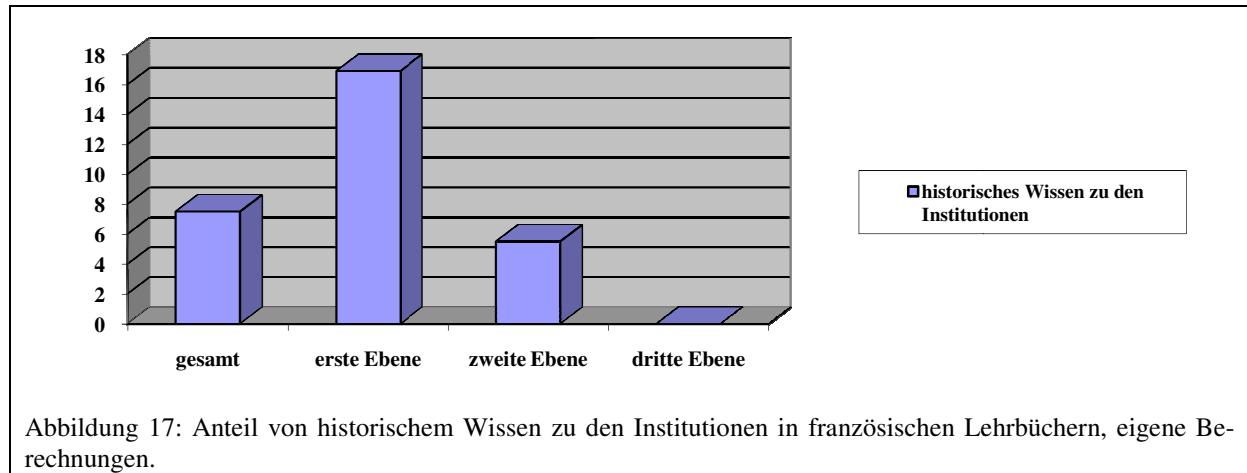
4.6. Institutionenkunde in französischen Lehrwerken – quantitative Untersuchung

Entsprechend des französischen Rahmenplanes für die Jahrgangsstufen acht und neun werden Institutionen der untersten Ebene in den untersuchten Lehrwerken nicht präsentiert. Die qualitative Analyse beschränkt sich also auf die Institutionen der ersten und zweiten Ebene, wenngleich – in Vorbereitung des Vergleichs deutscher und französischer Schulbücher – diese als Untersuchungsebene mit angeführt wird.

Betrachtet man die Ausmaße des *polity*-Bereiches in französischen Lehrwerken zur politischen Bildung, so ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt werden den institutionenkundlichen Inhalten 13,2 % der Schulbuchfläche gewidmet. In den hier untersuchten Lehrwerken werden auf dieser Fläche Institutionen der ersten und der zweiten Ebene präsentiert, wenngleich ein deutlicher Schwerpunkt auf den politischen Institutionen i. e. S. (erste Ebene) festzustellen ist (9,7 %).



Ein auffälliges Bild ergibt sich, sobald man die soziologischen Eigenschaften gesellschaftlicher Institutionen in die Untersuchung einbezieht. Während der Aspekt der Geschichtlichkeit von Institutionen noch eine ausgeprägte Position bei der durch das Lehrbuch unterstützten Präsentation von institutionenkundlichem Wissen einnimmt, spielen die Kriterien des Herrschaftscharakter und des Konfliktpotentials keine Rolle. Auf der ersten Ebene institutioneller Verfasstheit nimmt die Historizität 16,9 % der Lehrbuchseiten in Anspruch. Die Geschichte der intermediären Institutionen wird auf 5,5 % der Lehrbuchseiten zu *polity*-Inhalten auf der zweiten Ebene der Institutionen dargestellt.



Analog zu den nicht zu ermittelnden Inhalten, die das Herrschafts- und Konfliktpotential von Institutionen verdeutlichen, wird der Darstellung von Interdependenzen sowie inter- und intrainstitutionelle Konflikte keine Bedeutung zugemessen. Nur ein Lehrwerk stellt interinstitutionelle Konflikte manchmal dar, ansonsten wurde immer nur die Aussage selten ermittelt.

Nach nur dieser quantitativen Untersuchung fällt es schwer, die französischen Lehrwerke als Ausdruck der politischen Kultur Frankreichs zu bewerten. Eine starke historische Kontextuierung der Institutionen erster Ebene entspricht dem unterstellten historisch eingebundenen ganzheitlichen Institutionenunterricht. Im Vergleich zu den deutschen Lehrwerken ist der ermittelte Wert jedoch nicht stark abweichend. Hiervon ausgehend kann u. U. auch ein notwendiges Maß historischer Einbettung im institutionenkundlichen Unterricht vermutet werden. Es gilt also, die aufgestellte These eines geisteswissenschaftlich eingebundenen Unterrichts nach der Qualitätsuntersuchung der Lehrwerke neu zu überprüfen.

4.7. Französische Lehrwerke qualitativ untersucht

4.7.1. Französische Lehrwerke, die eher den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen erster Ebene)

Für alle untersuchten französischen Lehrwerke gilt, dass sie die Nutzung des symbolzentrierten Ansatzes in besonderer Weise forcieren.¹⁴ *Demain, citoyens (3^{ème})* überschreibt 1.5. mit *Les symboles de la République, L'apprenti citoyen (3^{ème})* präsentiert im ersten Abschnitt *Les*

¹⁴ Vgl. hierzu insb. 4.3. (weiterführende Erkenntnisse der Lehrbuchanalyse)

valeurs, principes et symboles de la République und *Éducation civique* titulierte 2.2. mit *Images, symboles et représentations*. Gegenstand aller dieser Abschnitte sind die für die französische Republik konstituierenden Symbole, unter ihnen die *Marseillaise* als *L'hymne national*, das Bild der *Marianne* als Repräsentantin des republikanischen Staates und die Trikolore. Des Weiteren werden in diesen Abschnitten wesentliche, für das französische Selbstverständnis bedeutsame Verfassungs- und Werteprinzipien dargestellt. Mit Blick auf die *Constitution Française* wird Frankreich als „*une république indivisible, laïque, démocratique et sociale*“ (*L'apprenti citoyen* (3^{ème}), S. 10) beschrieben. Durch die Verinnerlichung der genannten Symbole erhebt sich der Schüler vom *français* zum *citoyen*, d. h. zum Bürger Frankreichs. Ein Vergleich mit den verschiedenen Bürgertypen, die die deutsche Politikdidaktik erarbeitet hat, wäre an dieser Stelle falsch. Der *citoyen* bzw. *la citoyenneté* beschreibt das rousseausche Prinzip des *contrat social*, durch das sich Franzosen als Bürger zusammenschließen und ihre Angelegenheiten für sich regeln.

Mit Blick auf die internationalen Organisationen, die entsprechend den angestellten Überlegungen als Institutionen erster Ebene gelten, entspricht *Demain, citoyen* (3^{ème}) den politikdidaktischen Kriterien in vielerlei Hinsicht, wenngleich festzuhalten ist, dass diese Institutionen ihrem Wesen nach weniger im Kenntnis- und Erfahrungsbereich der Schüler liegen als andere. Die integrierte Darstellungsform von europäischer Sicherheitspolitik im Rahmen der Präsentation unterschiedlicher Institutionen (Eurocorps, NATO, UNO) lässt den Schüler die Komplexität internationaler Politik erkennen. Ein historischer Rückblick auf die Gründungsumstände der UNO verweist auf die Sinnhaftigkeit dieser Institution, die Einbeziehung von UNICEF und UNESCO als verwandte Institutionen lässt das breite Feld von Friedens- und Sicherheitspolitik erahnen. Schaubilder gewähren einen zwar vereinfachten, für das Verständnis der Jugendlichen jedoch ausreichend komplexen Einblick in die Organisation der Vereinten Nation (Binnenorientierung).

4.7.2. Französische Lehrwerke, die eher den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen zweiter Ebene)

Den didaktischen Prinzipien der Institutionenkunde entspricht die Darstellung der Gewerkschaftsarbeit, *le travail des syndicats*, und die Arbeit von weiteren Einflussverbänden in *Éducation civique* (3^{ème}). Neben der formal-juristischen Einordnung der Gewerkschaftsstellung durch die französische Verfassung von 1958 und die Menschenrechtserklärung von 1948

und einem Autorentext, der den Sinn dieser Institutionen deutlich macht, wird an Beispielen aus dem Erfahrungshorizont der Schüler die Bedeutung dieser intermediären Institutionen erläutert (Problem-, Erfahrungsorientierung). Durch die Verknüpfung von ausgewählten Fällen, Handlungsmöglichkeiten und der genannten formalen Einordnung wird die Komplexität politischer Wirklichkeit, d. h. die Verknüpfung von *polity*, *policy* und *politics* deutlich. Ähnlich, und aufgrund der weiter zu fassenden Aufgabenfeldern der *groupes de pression* noch schülerorientierter, wird die Organisation Bürgerinitiative präsentiert. Der Bezug zu den Jugendlichen wird durch einen Abschnitt erläutert, der Bürgerinitiativen und andere Interessengruppen als im Herzen der Gesellschaft (*Au coeur de la société*) charakterisiert. Exemplarisch wird die Motivation zur Initiierung einer solchen Gruppe ebenso erklärt, wie die administrativen Bedingungen. Zugleich wird anhand dieses Projekts¹⁵ zur Handlung aufgerufen.

4.7.3. Französische Lehrwerke, die weniger den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen erster Ebene)

Dem in qualitativer Hinsicht positiven Aspekt der Darstellung symbolträchtiger Zeichen, über die sich die politische Kultur Frankreichs definiert, steht gegenüber, dass diese Symbole nicht in direkten Bezug zu den Institutionen der ersten Ebene gesetzt werden, es sei denn, man definiert den *citoyen* als Institution mit den Eigenschaften der Stabilität und der Bewältigung bestimmter Aufgaben. Vielmehr erscheint dieser Abschnitt in allen Lehrwerken als isoliert, und der zum *citoyen* gewordene französische Bürger muss die anschließenden institutionenkundlichen Inhalte ‚über sich ergehen lassen.‘ *Le pouvoir exécutif, le parlement, les institutions européennes* werden technisch, losgelöst von den Symbolen, von der historischen Entwicklung, von Personen und damit einhergehend auch losgelöst vom *citoyen* als Betroffener von Politik erklärt. Folgender Auszug unterstreicht diese Art von Institutionenkunde i. S. v. Institutionenbelehrung.

¹⁵ Ziel der durch Schüler ins Leben gerufenen Initiative ist das Sammeln von Schulbüchern zugunsten marokkanischer Jugendlicher.

A Assurer la bonne marche de l'État

Le président de la République et le gouvernement détiennent le pouvoir exécutif. Celui-ci permet d'appliquer les lois et de diriger l'action du pays.

Les pouvoirs du Président et ceux du gouvernement sont énumérés dans la Constitution mais le fonctionnement du pouvoir exécutif dépend aussi des circonstances politiques.

B Le président de la République

Élu au suffrage universel direct, pour cinq ans, il garantit l'équilibre des institutions, l'intégrité du territoire et l'indépendance du pays.

Le Président est le chef de l'État. Il est chef des armées et conduit la politique étrangère, signant les traités. Il peut aussi dissoudre l'Assemblée nationale en provoquant de nouvelles élections législatives.

C Le gouvernement

Le gouvernement est composé du Premier ministre et des ministres : il est librement choisi et nommé par le président de la République.

Le gouvernement dirige l'administration du pays, dispose de la force armée et nomme aux emplois civils et militaires.

Le gouvernement prépare les projets de loi et assure l'application des lois. Il est responsable devant l'Assemblée nationale.

Le Premier ministre dirige l'action du gouvernement en fonction de la majorité parlementaire qui le soutient. En période de *cohabitation*, le président de la République et le Premier ministre, issus de camps politiques opposés, exercent les pouvoirs que la Constitution attribue à chacun.

A Garantie über den richtigen Weg des Staates

Der Präsident der Republik und die Regierung halten die exekutive Gewalt inne. Das bedeutet, dass sie die Gesetze ausführen und so die Richtung des Staates steuern.

Die Kompetenzen des Präsidenten und die der Regierung sind in der Verfassung festgelegt, jedoch hängt das Funktionieren der Exekutive auch von den politischen Umständen ab.

B Der Präsident der Republik

Nach allgemeinen und direkten Wahlrecht für fünf Jahre gewählt, garantiert der Präsident den Ausgleich zwischen den Institutionen, die Einheit des Staatsgebietes und die Unabhängigkeit des Landes.

Er ist Staatsoberhaupt, Oberhaupt der Streitkräfte und zuständig für die Außenpolitik, indem er auswärtige Verträge unterzeichnet. Der Präsident kann die Nationalversammlung auflösen und Neuwahlen ebendieser herbeiführen.

C Die Regierung

Die Regierung besteht aus dem Premierminister und den Ministern: Sie wird durch den Präsidenten vorgeschlagen und ernannt.

Die Regierung steuert die Verwaltung des Staates, verfügt über die militärische Gewalt und beruft zivile und militärische (Staats-)Angestellte.

Die Regierung bereitet Gesetzesinitiativen vor und sichert die Ausführung der Gesetze. Sie ist der Nationalversammlung gegenüber verantwortlich.

Der Premierminister leitet die Arbeit der Regierung und der parlamentarischen Mehrheit auf die sie sich stützt. In der Zeit der *cohabitation*, bedingt durch die Zugehörigkeit des Präsidenten und des Premierministers zu unterschiedlichen politischen Lagern, üben beide diejenigen von der Verfassung angedachten Aufgaben aus.

4.7.4. Französische Lehrwerke, die weniger den politikdidaktischen Kriterien entsprechen (Behandlung der Institutionen zweiter Ebene)

Die Darstellung der politischen Parteien erfolgt in *Demain, citoyens* wie in den anderen untersuchten französischen Lehrwerken auf je einer Doppelseite und m. E. nicht entsprechend den didaktischen Kriterien. Das hier als Beispiel angegebene Buch erklärt in einem Autorentext die Aufgabenstellung politischer Parteien und die Notwendigkeit eines parteipolitischen Wettbewerbs. Diesem wurden vier verschiedene Dokumente beigelegt, wobei Dokument 2 die Positionen zur 35-Stundenwoche abbilden. Allerdings ist die Wochenarbeitszeit in Frankreich lange nicht so umstritten wie in der Bundesrepublik. Nicht das Ziel, lediglich die Voraussetzungen unter denen es erreicht werden soll, sind im unten angeführten Auszug umstritten.

Les 35 heures... Les partis expriment leurs différences

Parti socialiste : les 35 heures doivent être appliquées dans des conditions négociées par les partenaires sociaux dans chaque branche économique.

Parti communiste : les 35 heures doivent être imposées aux entreprises par l'État, avec maintien des rémunérations et création de nouveaux emplois.

Rassemblement Pour la République – Union pour la Démocratie Française : les 35 heures ne doivent pas être imposées aux entreprises, dont elles alourdissent les coûts.

Les Verts : les 35 heures doivent être appliquées partout, rémunérées à hauteur des 35 heures effectives, avec création d'emplois.

Demain, citoyen, S. 60

Die 35-Stunden-Woche... Die Parteien erklären Unterschiede

Parti socialiste: die 35-Stunden-Woche muss unter von den Sozialpartnern zu verhandelnden Bedingungen in allen Wirtschaftszweigen eingeführt werden.

Parti communiste: die 35-Stunden-Woche muss den Unternehmen ohne Lohnkürzungen und mit Arbeitsplatzschaffung durch den Staat vorgeschrieben werden

Rassemblement Pour la République – Union pour la Démocratie Française: die 35-Stunden-Woche darf keinem Unternehmen vorgeschrieben werden, wenn dadurch deren Kostensituation schlechter wird

Les Verts: die 35-Stunden-Woche darf überall eingeführt werden, sofern dann 35 Stunden bezahlt und neue Arbeitsplätze geschaffen werden.

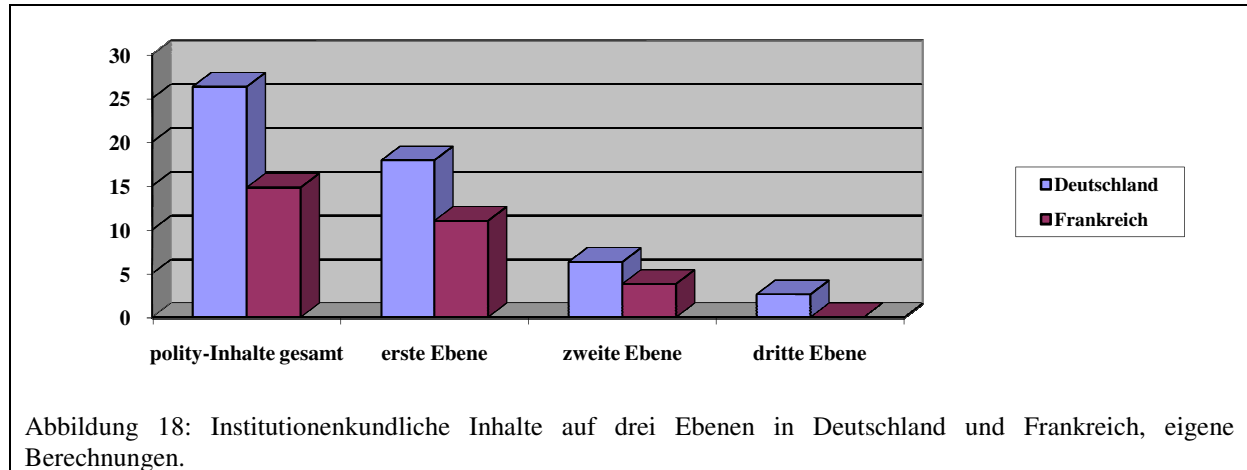
4.7.5. Zusammenfassung der qualitativen Analyse

	Darstellung entspricht eher den entwickelten politikdidaktischen Kriterien			Darstellung entspricht weniger den entwickelten politikdidaktischen Kriterien		
Lehrwerk	erste E.	Zweite E.	dritte E.	erste E.	Zweite E.	dritte E.
Demain, citoyens 4/3	Xintern. Org.	XInteressenverbände	-	XRegierung XParlament Xeurop. Parl. Xeurop. Rat Xeurop. Kom. XStreitkräfte	XParteien XGewerkschaften	-
L'apprenti citoyen 4/3		XInteressenverbände	-	XRegierung XParlament Xeurop. Parl. Xeurop. Rat Xeurop. Kom.	XParteien XGewerkschaften	-
Éducation civique 4/3 Hatier	XIntern. Org.	XGewerkschaften XInteressenverbände	-	XRegierung XParlament Xeurop. Parl. Xeurop. Rat Xeurop. Kom.	XParteien	-
Éducation civique 4/3 Magnard		XGewerkschaften XInteressenverbände	-	XRegierung XParlament Xeurop. Parl. Xeurop. Rat Xeurop. Kom.	XParteien	-

5. Vergleich der Lehrbücher

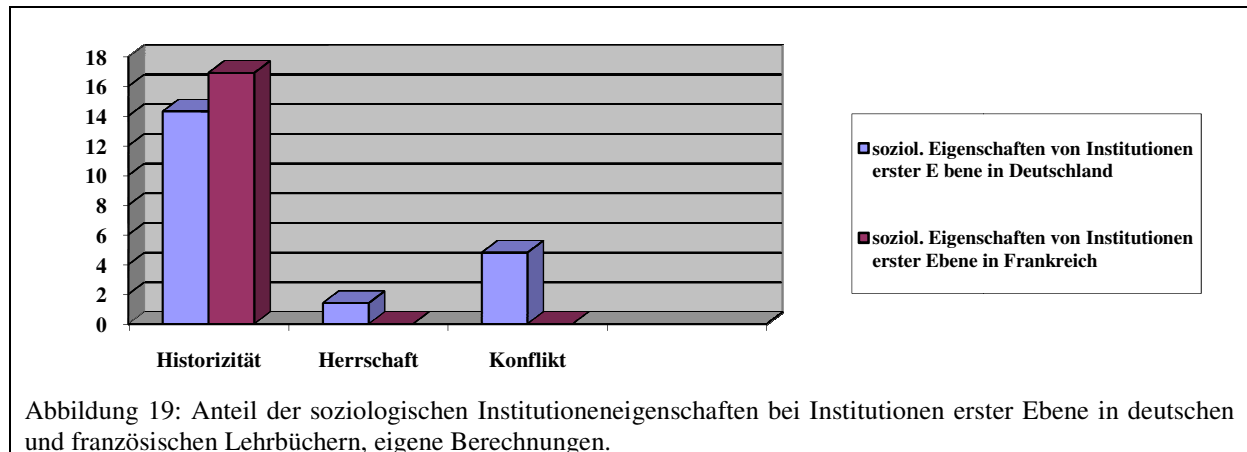
5.1. Vergleich der Lehrbücher in quantitativer Hinsicht

Den in den einzelnen Untersuchungsmatrizen ermittelten und oben dargestellten Zahlen ist zu entnehmen, dass institutionenkundliche Inhalte in den untersuchten deutschen Lehrbüchern durchschnittlich 26,3 % der gesamten Inhalte ausmachten, in französischen Schulbüchern lediglich 13,2 %. Ein Grund für diesen Unterschied ist die Tatsache, dass Institutionen der dritten Ebene in den französischsprachigen Büchern der Jahrgangsstufen acht und neun überhaupt nicht dargestellt werden. Institutionen dieser Ebene, z. B. die Familie, werden in früheren Jahrgangsstufen thematisiert. Jedoch zeigt auch der quantitative Vergleich der Inhalte auf den anderen Ebenen institutioneller Verfasstheit, dass die dazugehörigen Lehrbuchinhalte in Deutschland einen größeren Umfang einnehmen als in Frankreich. So werden politische Institutionen im engeren Sinne (erste Ebene) in Deutschland auf 17,9 % der Lehrbuchseiten abgebildet, in Frankreich nur auf 9,7 % der Buchseiten. Analog dazu die Präsentation politischer Institutionen im weiteren Sinne (zweite Ebene): Deutschland 6,3 %, Frankreich 3,5 %.

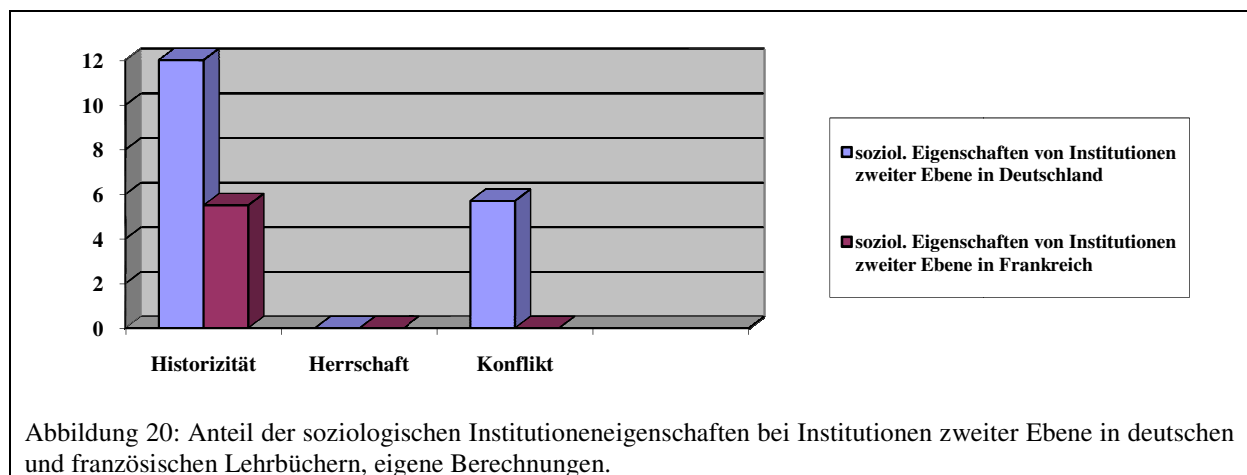


Betrachtet man den Vergleich der aus den soziologischen Überlegungen hergeleiteten Wesensmerkmale der Historizität, der Herrschaft und des Konfliktpotenzials gesellschaftlicher Überlegungen ergibt sich für die Institutionen erster Ebene folgendes Bild: in französischen Lehrwerken wird der Geschichtlichkeit von politischen Institutionen i. e. S. ein größerer Raum eingeräumt (Deutschland 14,3 %; 16,9 %). Jedoch werden die Eigenschaften der Herrschaft und des Konflikts in deutschen Büchern stärker abgebildet, in

Frankreich hingegen überhaupt nicht (Deutschland: 1,4 % bzw. 4,8%; Frankreich: 0% bzw. 0%).



Für die Institutionen zweiter Ebene wird konstatiert, dass der Anteil historischer Inhalte in deutschen Lehrwerken größer ist als in Frankreich (Deutschland: 12 %; Frankreich: 5,5 %). Ebenso wird die Konflikteigenschaft von Institutionen der intermediären Ebene in deutschen Lehrwerken stärker thematisiert als in französischen. Konflikte innerhalb der Institutionen oder mit anderen werden in Sozialkundeschulbüchern auf 5,7 % der Seiten dargestellt, in Büchern zur *éducation civique* hingegen gar nicht.



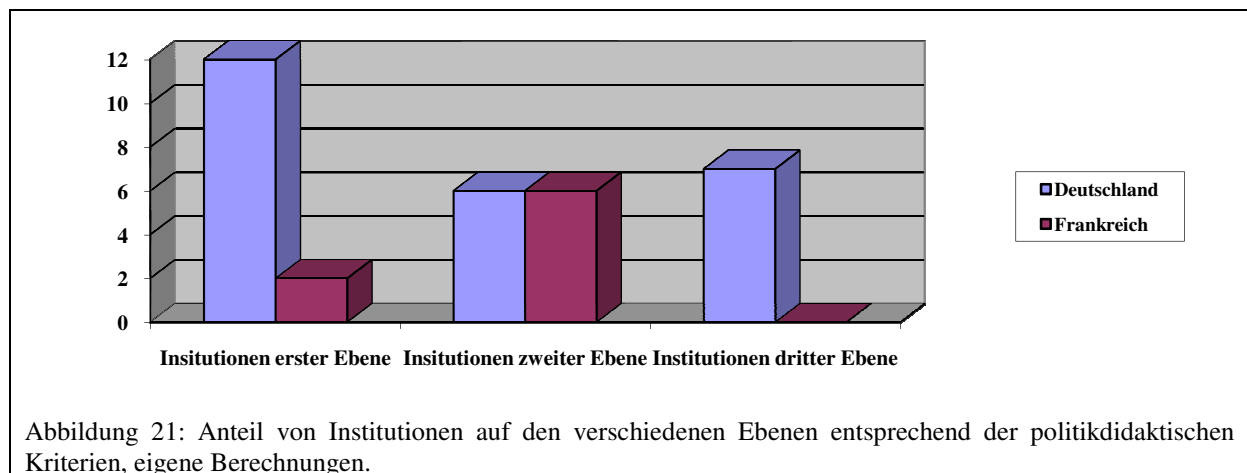
Vergleicht man die Darstellung von Interdependenzen zwischen den Institutionen bzw. von Konflikten inter- und intrainstitutioneller Art, so lässt sich wieder eine stärkere Berücksichtigung dieser Inhalte in deutschen Lehrwerken zur politischen Bildung nachweisen. Interdependenzen wurden in deutschen Schulbüchern in 33 % der Fälle *regelmäßig*, in 66 % der Fälle *manchmal* aufgezeigt. In französischen Büchern blieben diese Vermerke die Ausnahme; in allen untersuchten Büchern wurde sie nur *selten* dargestellt. Interinstitutionelle Konflikte, d. h. solche zwischen verschiedenen gesellschaftlichen

Institutionen, wurden in der Hälfte der untersuchten Sozialkundelehrbücher *manchmal* dargestellt, in der anderen Hälfte *selten*. In Frankreich beträgt dieses Verhältnis 1 zu 3. Intrainstitutionelle Konflikte, i. d. F. solche zwischen der Idee einer Institution und ihrer aktuellen Gestalt, wurden in Deutschland erneut in 50 % der Bücher *manchmal*, in 50 % der Bücher *selten* präsentiert. In Frankreich wurden solche Inhalte ausschließlich *selten* dargestellt.

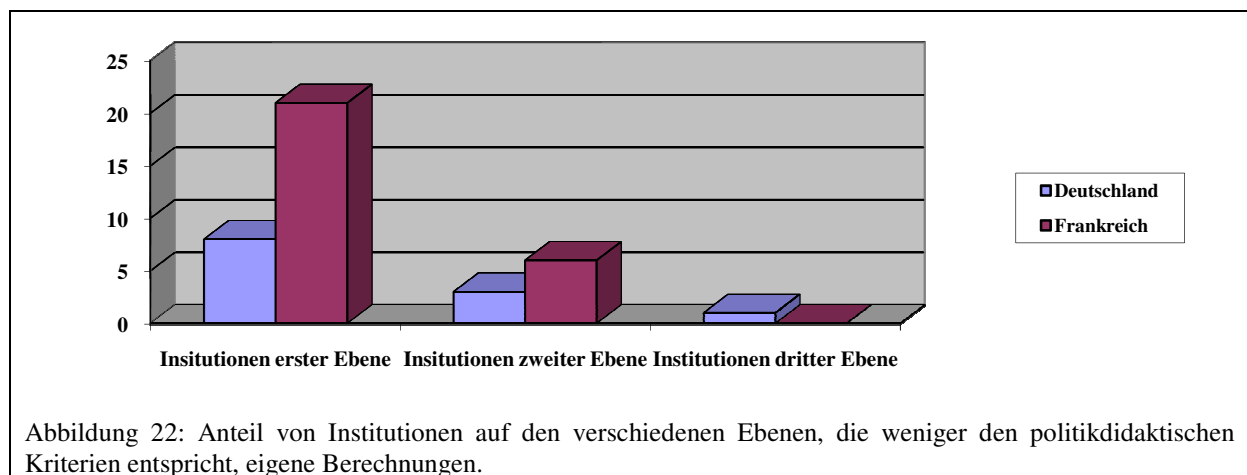
Nach der quantitativen Analyse kann die Ausgangshypothese dieser Arbeit folgendermaßen bewertet werden. Der Indikator, der für die Richtigkeit der Aussage steht, dass Institutionen in französischen Lehrwerken ganzheitlicher, d. h. in einem historisch-philosophisch-demokratiethoretischen Kontext eingebunden vermittelt werden, ist ein signifikant höherer Wert der Darstellungen der Institutioneneigenschaften Geschichtlichkeit, Herrschaft und Konflikt. Diese Signifikanz wurde nicht nachgewiesen. Zwar wurde die Geschichtlichkeit von Institutionen der ersten Ebene in französischen Lehrwerken stärker (+2,6 %) abgebildet, dieser geringe Wert ist jedoch – berücksichtigt man auch die angesprochenen Probleme beim Auszählen – nicht signifikant. Allen anderen Charakteristika wurde in deutschen Büchern mehr Platz eingeräumt. Umgekehrt kann aufgrund der geringeren Zahlen für institutionenkundliche Inhalte in französischen Büchern (-13,1 %) und der größeren Zahl von historisch-philosophisch eingebetteten Inhalten zu den Werten und Symbolen des französischen Gemeinwesens auch von dem unterstellten ganzheitlichen Demokratielernen ausgegangen werden. Mit Blick auf Institutionen konnte der unterstellte Zusammenhang also nicht explizit nachgewiesen werden, mit Blick auf das Fach als *éducation à la citoyenneté* ist er implizit jedoch zu vermuten. Umgekehrt wurde dem deutschen Sozialkundeunterricht und den darin eingesetzten Lehrbüchern eine technisch-abstrakte Institutionenpräsentation unterstellt. In Abgrenzung zu den französischen Büchern muss diese These als falsifiziert gelten. Mit Blick auf den in dieser Arbeit verwendeten Institutionenbegriff wird vielmehr deutlich, dass französische Institutionen als starre Gebilde präsentiert werden. Sowohl die quantitativ geringere Darlegung der soziologischen Eigenschaften und der Interdependenzen weisen in diese Richtung als auch der sich anschließende qualitative Vergleich. Inwiefern die in diesem ersten Teil nachzuweisenden Unterschiede – im umgekehrten als dem unterstellten Sinne – als Ausdruck der politischen Kultur der beiden Länder zu werten sind, wird nach dem Vergleich der qualitativen Analyse institutionenkundlicher Inhalte und den Unterrichtsuntersuchungen dargelegt.

5.2. Vergleich der Lehrbücher in qualitativer Hinsicht

Betrachtet man die oben abgebildeten Tabellen als Ergebnis qualitativer Untersuchungsanstrebungen und setzt diese in Bezug zueinander, so erhält man folgende Übersicht.



Umgekehrt erhält man ein Ergebnis, das anzeigt, auf welchen Ebenen die Institutionen in den untersuchten Lehrbüchern weniger den politikdidaktischen Kriterien entspricht.



Es ist innerhalb dieser Arbeit keine Überraschung, dass bei der qualitativen Analyse in deutschen Schulbüchern den überwiegend in der deutschen Forschung zur Politikdidaktik entwickelten Kriterien entsprochen wird. Die Lehrwerke bieten durchweg stringenter die Möglichkeit zu Institutionenunterricht, der diverse Wege zur Binnen-, Handlungs-, Problem- und Erfahrungsorientierung bietet.

Ganz offensichtlich werden Gelegenheiten zur *policy*-Orientierung, d. h. zur kontextuellen Umrahmung institutionenkundlicher Inhalte von französischen Lehrbüchern nicht genutzt. Auch der Vergleich der Qualität der Lehrwerke widerlegt also die unterstellte Aussage, wonach gesellschaftliche Institutionen eingebettet vermittelt werden. Lediglich die in allen französischen Büchern angeführten Grundlagentexte sprechen die Sprache einer philosophisch-theoretischen Einbettung. Der Bezug zu den Institutionen selbst wurde aber nicht hergestellt. Beide Lerngegenstände bleiben isoliert.

Bevor im Folgenden die unterschiedlichen Auswirkungen auf das Ordnungswissen der Schüler herausgestellt werden, muss die o. g. und nun widerlegte Eingangshypothese bewertet werden: Von einer im Vergleich zu den französischen Politiklehrbüchern technisch-abstrakten Institutionenpräsentation kann in deutschen Sozialkundelehrwerken nicht ausgegangen werden. Ebenso wurde die vermutete ganzheitliche, historisch-philosophisch-demokratiethoretisch eingebettete Darstellung gesellschaftlicher Institutionen in französischen Lehrbüchern nicht nachgewiesen. Inwiefern dennoch von der vermuteten Konzeption politischer Bildung ausgegangen werden kann, muss geklärt werden, nachdem man sich auch den Unterricht und Überlegungen zu Unterricht als Untersuchungsmedien herausgriffen hat. Zuvor müssen jedoch die Auswirkungen auf das Ordnungswissen der Schüler dargelegt werden und die Untersuchung von Elementen zur politischen Kultur in den Büchern (Kap. 6) erfolgen.

5.3. Unterschiedliche Institutionenvermittlung durch die deutschen und französischen Lehrwerke – Auswirkungen auf die Ausbildung des Ordnungswissens der Schüler

Zunächst ist die Vermutung plausibel, dass durch das quantitative Mehr an institutionenkundlichen Inhalten der Schüler in Deutschland Politik als durch Institutionen geprägtes Phänomen wahrnimmt. Politische Entscheidung auf allen drei Ebenen sind das Ergebnis von institutionellen Regelungen und Verfahren. Ein starkes Ausmaß an historischen Inhalten zu den verschiedenen Organen auf den drei Ebenen vermittelt dem Lehrbuchkonsumenten, dass alle Institutionen einem Wandel unterliegen, somit nicht statisch sondern als historisch geronnen zu verstehen sind. Gesellschaftliche Umstände und Zwänge sowie die darin lebenden Personen prägen das Erscheinungsbild, die Ausgestaltung und Funktionsweise der verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Institutionalisierungen. Dadurch wird auf der einen Seite Zuversicht für die Zukunft hervorgerufen, nämlich indem

das Bild einer u. U. auch von mir wandel- und beeinflussbaren Institution aufgezeigt wird. In bestimmten Situationen – man denke an die Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/2009 und das durch die Große Koalition binnen weniger Tage verabschiedete Gesetz zur Rettung des deutschen Finanzwesens – sind gigantische Bürokratien in der Lage, schnell und insbesondere adäquat zu handeln, d. h. die gesellschaftlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Andererseits wird durch die umfangreiche historische Kontextualisierung vor allem bei Jugendlichen, die noch am Beginn ihrer politischen Sozialisation stehen, auch der Eindruck einer überkommenen gesellschaftlichen Organisation erzeugt, die die Bedürfnisse der Vergangenheit (und evtl. die der dieser Zeit noch anhängenden Generation) zu befriedigen sucht.

Ähnlich kontrovers ist die Institutioneneigenschaft Konflikt zu bewerten. Das präsentierte Konfliktpotential und die angedeuteten Interdependenzen zwischen gesellschaftlichen Institutionen weisen einerseits auf ein zwar kompliziertes, aber eben auch sich beschränkendes politisches System hin. Diese Kontrolle vollzieht sich nicht nur auf der Ebene der politischen Institutionen i. e. S., gemäß des Prinzips von *checks and balances*, sondern auch zwischen Institutionen der verschiedenen Ebenen. Insbesondere der Kontrollcharakter, der vom Wahlvolk durch die periodisch wiederkehrenden Wahlen ausgeübt wird, sei an dieser Stelle angeführt. Diese Verflochtenheit gesellschaftlicher Institutionen ist deshalb wichtig, da der Lehrbuchnutzer innerhalb dieses interdependenten Systems seinen eigenen Platz verortet. Die Schnittstellen der verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme werden erkennbar. Auf der anderen Seite vermitteln die aufgeführten Inhalte zu Interdependenzen und Konflikten auch ein gewisses Maß an Unübersichtlichkeit. Durch die Medien vermittelte Konflikte verstärken zudem das Misstrauen in die Funktionsweise dieses komplizierten Systems, durch die Medienlogik der Personalisierung eben auch das in die in diesem System tätigen Politiker.

Die geringe Darstellung des von Institutionen ausgehenden Herrschaftscharakters beeinflusst das Ordnungswissen der Schüler m. E. in der Form, dass ihnen ein naiv-romantisches, und in dieser Hinsicht realitätsfernes Bild von gesellschaftlichen Institutionen vermittelt wird.¹ Sie ist deshalb zu kritisieren. Die Überlegungen Deichmanns und Gagels zur mehrdimensionalen Institutionenkunde bzw. zu den brückenschlagenden Lernprozessen, durch den die einseitige Abhängigkeit des Normalbürgers in Nichtwahlzeiten verdeutlicht werden könnte, sollten hier noch stärker Eingang in die Politikschulbücher der Mittelstufe finden, um Enttäuschungen

¹ Eigene Erfahrung von Sozialkundeunterricht in der gymnasialen Oberstufe bestätigen diese Vermutung, wonach die Lehrbücher der Mittelstufe (hier untersucht) beim Schüler den Eindruck entstehen lassen, der politische Prozess sei ein harmonisch, zumeist konsensorientierter Vorgang.

und Unverständnis i. F. d. realen Erfahrung des Herrschaftscharakters (z. B. einer Steuererhöhung) vorzubeugen.

Die starke Anwendung der aus der politikdidaktischen Diskussion hergeleiteten Qualitätsmerkmale institutionenkundlichen Unterrichts beeinflusst das Ordnungswissen der Konsumenten von deutschen Politiklehrbüchern i. d. F., dass sie Institutionen nicht nur von außen kennen lernen. Durch eine ausgeprägte Problemorientierung werden den auf der *polity*-Ebene zu verortenden Institutionen *policy*-Aspekte zugeordnet. Die Institutionalisierung, gleich ob es sich um das europäische Parlament oder die Familie handelt, wird dadurch greifbar, dass sie sich mit echten Problemen auseinandersetzt. Sie wird somit ihrer genuinen Aufgabe der Bedürfnisbefriedigung gerecht. Die Binnen- oder Prozessorientierung fügt den *politics*-Aspekt hinzu. Institutionen sind eben keine *black box*, die Beschäftigung mit ihnen verlangt neben der Input- und Outputbetrachtung auch die Analyse, *wie* politische Ergebnisse i. w. S. zustande kommen. Die Vorgabe Massings, Institutionen „at work“ (1999, S. 295) zu vermitteln, kennzeichnet diese Vorgabe an Institutionenunterricht treffend. Anregungen zu handlungsorientiertem Unterricht stellen dem Nutzer die Frage, wie ich mich an der Stelle des politisch Handelnden verhalten hätte, konkret: Welchen Bedürfnissen ver helfe ich zur Befriedigung? Welche Möglichkeiten habe ich für diese Zielstellung. Sind konkrete Handlungs- oder Koalitionsmöglichkeiten vorhanden. Mit welchen Sachzwängen muss ich mich auseinandersetzen? u. s. w.. Durch die Beantwortung dieser Fragen erwirbt der politisch zu Sozialisierende politische Identität, mit Deichmann (2001, S. 12) „die Summe unseres Orientierungswissens.“ Die Darstellung aller drei Politikbereiche vermittelt ein komplexes Bild, die Handlungsorientierung fordert das Abwägen und Ergreifen von Optionen, mithin das politische Handeln, bei dem politische Identität, also auch das politische Orientierungs- oder Ordnungswissen erweitert wird.

Für die Schüler Frankreichs ist eine so geschilderte Beeinflussung des politischen Ordnungswissens nicht zu erwarten. Das ermittelte Weniger an Inhalten zu den gesellschaftlichen Institutionen vermittelt – konträr zu den Büchern in der Bundesrepublik – nicht zwingend die Erkenntnis, dass es Institutionen sind, die das gesellschaftliche und politische Leben prägen. Die Institutionen werden hier als statische Gebilde vermittelt. Der prozentual höhere Anteil historischer Elemente² bei der Darstellung gesellschaftlicher

² Vergleicht man die absoluten Zahlen, fällt der Wert für historische auf Institutionen bezogene Inhalte unter den deutschen Wert (siehe oben).

Institutionen täuscht nicht darüber hinweg, dass Institutionen in deutlich geringerem Maße als in der Bundesrepublik als dem diachronen Wandel unterliegend dargestellt werden. Institutionalisierungen werden als gesellschaftliche Wirklichkeit im Hier und Jetzt präsentiert. Ihre Sinnhaftigkeit wird nicht hinterfragt, indem man die Entstehung und Entwicklung diverser Institutionalisierung darstellt. Im Selbstverständnis des französischen Staatsbürgers als Mitglied einer *Grande Nation* besteht dieser Sinn per se und muss nicht erläutert oder u. U. sogar relativiert werden.

Analoges gilt für die Institutioneneigenschaften Konflikt und Herrschaft. Die Nichtthematisierung beider Wesensmerkmale erlaubt kein Erkennen des offensichtlichen Zusammenhangs zwischen den Individuen, organisiert in den Institutionen und Systemen der unteren Ebene, und den politischen Institutionen i. e. S. auf der zweiten bzw. ersten Ebene. Das empirisch diagnostizierte Misstrauen in alles, was sich mit dem Attribut des Politischen verbinden lässt, findet hier zumindest einen Erklärungsansatz und auch die Ablehnung von Begriffen wie *la formation politique* zugunsten eines politikferneren Ausdrucks wie *l'éducation civique* oder *l'éducation à la citoyenneté* spricht diese Sprache.

Die geringere Verwirklichung der hier als konstitutiv begründeten didaktischen Kriterien zur Institutionenkunde entspricht dieser Darstellung von gesellschaftlichen Institutionen als bürgerfernen Organisationen. Durch die fehlenden politikdidaktischen Orientierungen bei der Präsentation von Institutionen blickt der Schüler nicht in das Innere einer solchen. Die dort ablaufenden Prozesse (*politics*- bzw. Binnenorientierung) spielen ebenso eine sehr geringe Rolle wie die dort bearbeiteten Themen (*policy*- bzw. Problemorientierung). Fehlende Anregungen zu simulativem Handeln und zum Anknüpfen an das Erfahrungswissen der Kursteilnehmer verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler analog der für Deutschland prognostizierten Weise politische Identität ausbilden, wenngleich hier nicht gesagt wird, dass sie keine politische Identität ausbilden.

Mit Blick auf das von Deichmann (2004, S. 157) entwickelte Schema zum „Zusammenhang zwischen der individuellen Identitätsbildung und der Ausbildung des politischen Ordnungs- und Deutungswissen“ (Ebd., S. 152) wird an dieser Stelle geschlussfolgert, dass der durch Regelungen und Institutionen veräußerte Sinn in den deutschen Politiklehrbüchern im Vordergrund steht. Zudem wird an dieser Stelle festgehalten, dass dieser Aspekte in französischen Bücher zur staatsbürgerlichen Erziehung eine nur schwache Rolle spielt. Im

anschließenden Kapitel soll aufgezeigt werden, dass es hier vielmehr die politischen Symbole und Mythen sind, durch die der Sinn des politischen Gemeinwesens veräußert wird.

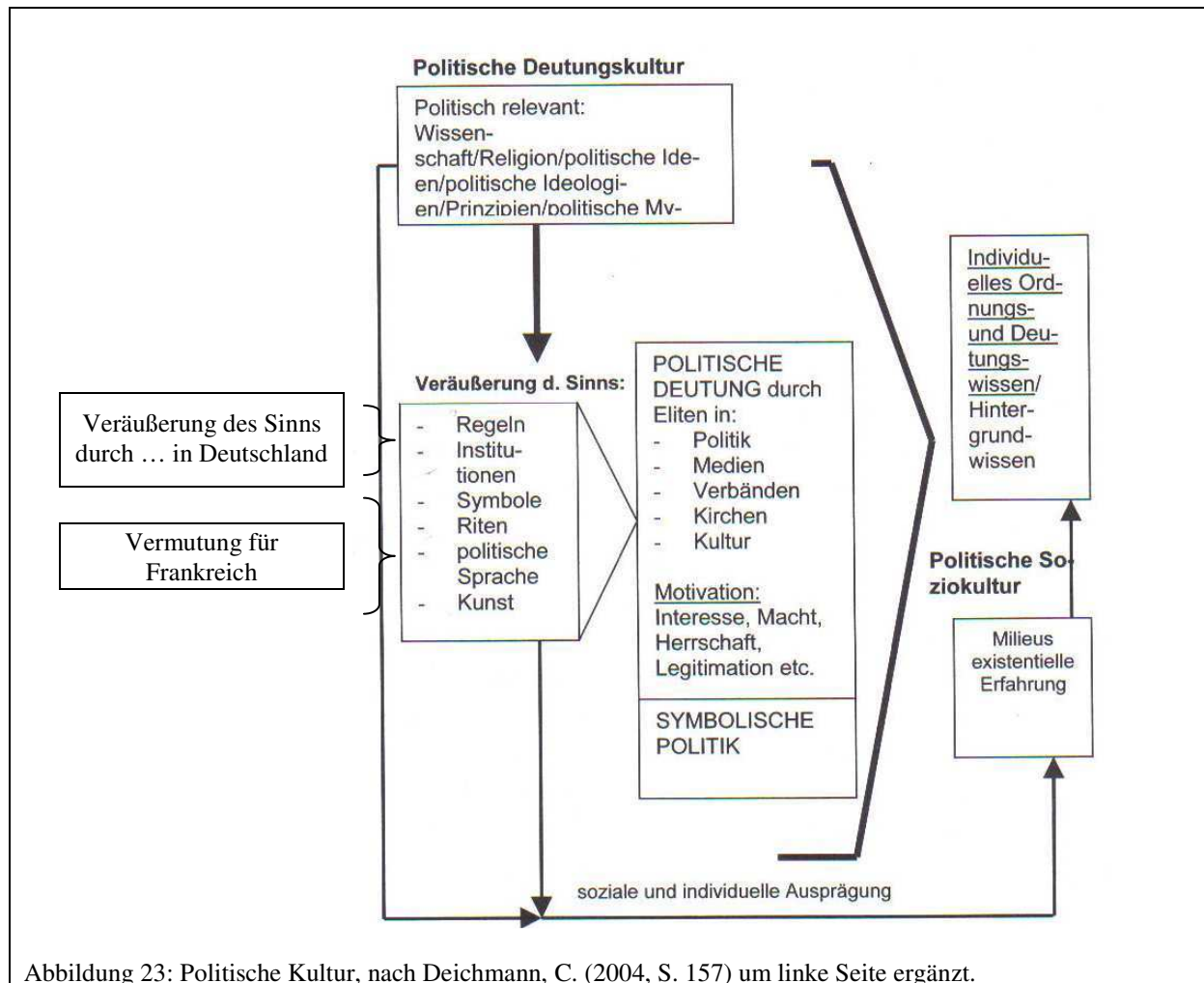


Abbildung 23: Politische Kultur, nach Deichmann, C. (2004, S. 157) um linke Seite ergänzt.

Um diese Vermutung zu bestätigen, wird im Anschluss nachgewiesen, inwiefern die politische Kultur beider Länder Einzug in die Politiklehrbücher beider Länder gefunden hat. Hierfür dient folgendes Untersuchungsformat:

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>

Name des Schulbuchs:	Verlag:
----------------------	---------

Abbildung 24: Raster für die Überprüfung der Anteile zur politischen Kultur in den Lehrwerken, eigene Abbildung.

6. Lehrbücher als Ausdruck der politischen Kultur eines Landes?

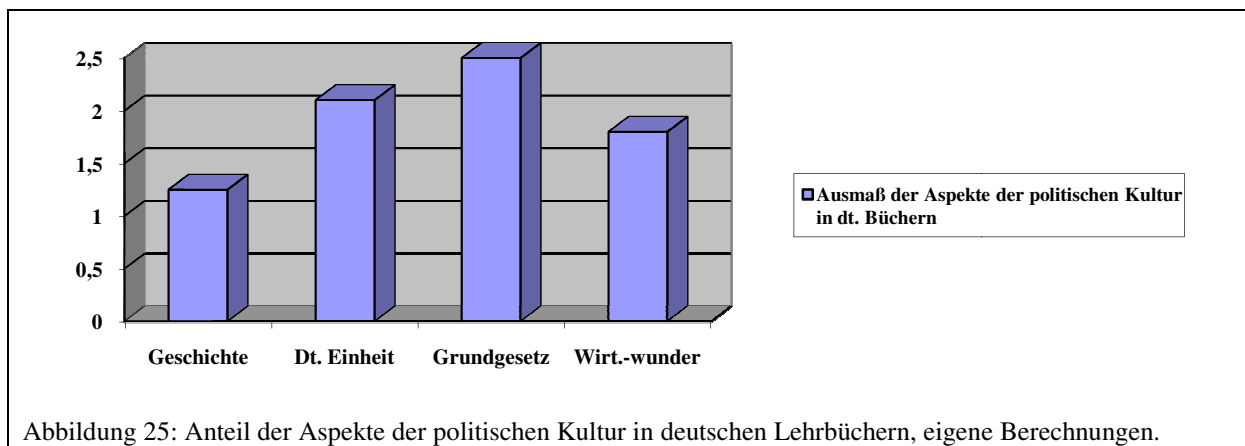
Im Folgenden wird nachgewiesen, inwiefern sich die bestimmenden Elemente der politischen Kultur beider Länder in den Schulbüchern zur politischen Kultur wieder finden. (Abschnitt 6.1. und 6.2.) Im Anschluss wird analog zur Untersuchung der institutionenkundlichen Inhalte überlegt, inwiefern die Aufnahme von Elementen zur politischen Kultur zur Entwicklung des politischen Ordnungswissens beiträgt (6.3. und 6.4.) und welche theoretischen Rückschlüsse auf das Prinzip des institutionenkundlichen Lernens gezogen werden können (6.5.)

6.1. Deutsche Lehrbücher als Ausdruck der politischen Kultur Deutschlands?

Von der Eingangsfeststellung zur politischen Kultur in der Bundesrepublik ausgehend, wonach die Bundesrepublik im kollektiven Letztverständnis eher als Gesellschaft denn als Staat oder Nation zu bezeichnen ist, ergibt sich ein ganz offensichtlicher Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Sozialkunde. Wenngleich die inhaltlichen Akzentuierungen zwischen den Bundesländern variieren, so bildet die Soziologie einen wesentlichen Bestandteil des Politikunterrichts. Obwohl die in der Schule betriebene und durch Lehrbücher vermittelte Sozialstrukturanalyse sich nur teilweise auf politische Institutionen bezieht, dementsprechend im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit erfasst wird, sticht die Bedeutung der Gesellschaftsanalyse in der Politischen Bildung hervor. Berücksichtigt man, dass die mit der intellektuellen Gründung der Bundesrepublik und der Definition dieser als Gesellschaft verbundenen Autoren genau diejenigen sind, deren Arbeiten auch im Bereich der Sozialstrukturanalyse im Unterricht thematisiert werden, so schließt sich der Kreis zwischen der politischen Kultur und der politischen Bildung. Politische Bildung findet ihren Ausgangspunkt also in der Gesellschaft und dementsprechend in den gesellschaftlich vorhandenen Problemen, neutral: Interessen. Das Prinzip der Problem- und Fallorientierung in der deutschen Politikdidaktik ist demnach deutlicher Ausdruck eines Zusammenhanges zwischen politischer Bildung in der Praxis und politischer Kultur im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland. Demgegenüber spielt die formal-juristisch betriebene Institutionenlehre i. e. S. (entsprechend der Institutionendarstellung, die weniger den politikdidaktischen Kriterien entspricht) eine untergeordnete Rolle.

Demgegenüber stehen die für die Bundesrepublik dargelegten Elemente der politischen Kultur: die Geschichte, die Wiedervereinigung, das Grundgesetz und das Wirtschaftswunder.

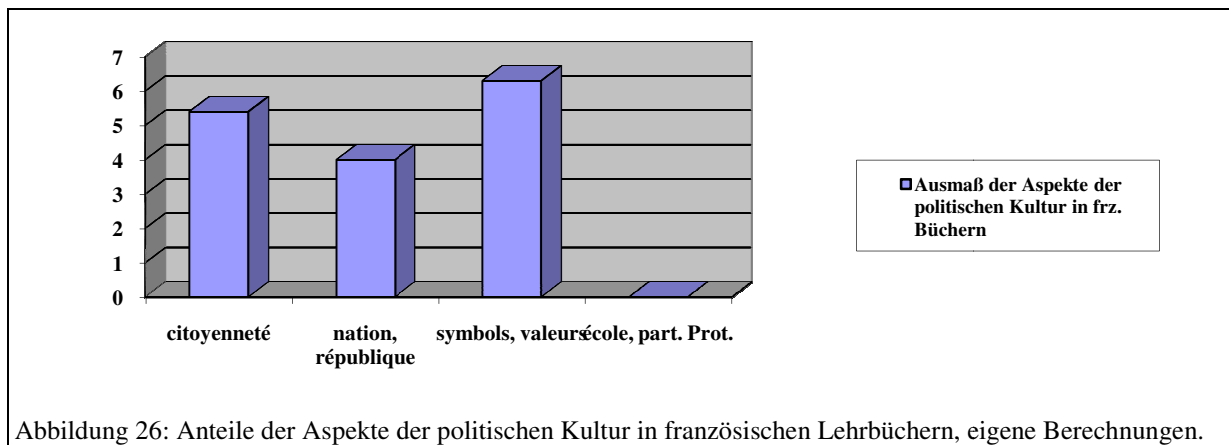
Allen Aspekten wird in den deutschen Lehrbüchern nur wenig Platz eingeräumt. Historische Schlüsselereignisse, die die politische Kultur in Deutschland im besonderen Maß prägen, finden sich auf nur 1,3 % der Lehrbuchseiten. Die Geschehnisse im Zuge der deutschen Wiedervereinigung werden auf 2,1 % der Seiten dargeboten. Eine Erklärung für diese geringen Anteile ist wohl darin zu sehen, dass diese Unterrichtseinheiten im Rahmen des Geschichtsunterrichts vermittelt werden. Auch die Entstehung und Entwicklung des Grundgesetzes, ein genuin politischer Inhalt, ist auf nur 2,5 % der Seiten präsentiert. Und selbst das Wirtschaftswunder und die gemeinsam untersuchte Soziale Marktwirtschaft werden auf lediglich 1,8 % der Seiten präsentiert.



Die Gründe, weswegen selbst die deutschen Erfolgsgeschichten, nämlich das Grundgesetz und die zum Exportschlager gewordene, und vielleicht auch deshalb mythologisierte soziale Marktwirtschaft, keine herausragende Stellung in den Lehrbüchern einnehmen, können an dieser Stelle nur vermutet werden. Für das Grundgesetz kann gelten, dass andere Länder auch Verfassungen haben, durch die Stabilität, der Frieden und das Wohlergehen einer politischen Gemeinschaft gesichert werden. Affektive, emotionale Bewusstseinsprozesse werden hierdurch bei den Schülern nicht hervorgerufen. Für die geringe Berücksichtigung der sozialen Marktwirtschaft und des mit ihr in Verbindung stehenden Wirtschaftswunders können drei Argumente gelten: zum einen unterrichtet eine Vielzahl der Bundesländer Wirtschaftslehre in einem eigenständigen Unterrichtsfach, deren Bücher hier nicht erfasst sind. Andererseits gilt es zu vermuten, dass die Heroisierung einzelner Erfolge der deutschen Geschichte nicht dem deutschen Weg entspricht, kollektive Selbstbilder zu entwickeln. Letztlich ist die soziale Marktwirtschaft und das Wirtschaftswunder auch wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsfaches Geschichte der zehnten Jahrgangsstufe.

6.2. Französische Lehrbücher als Ausdruck der politischen Kultur Frankreichs?

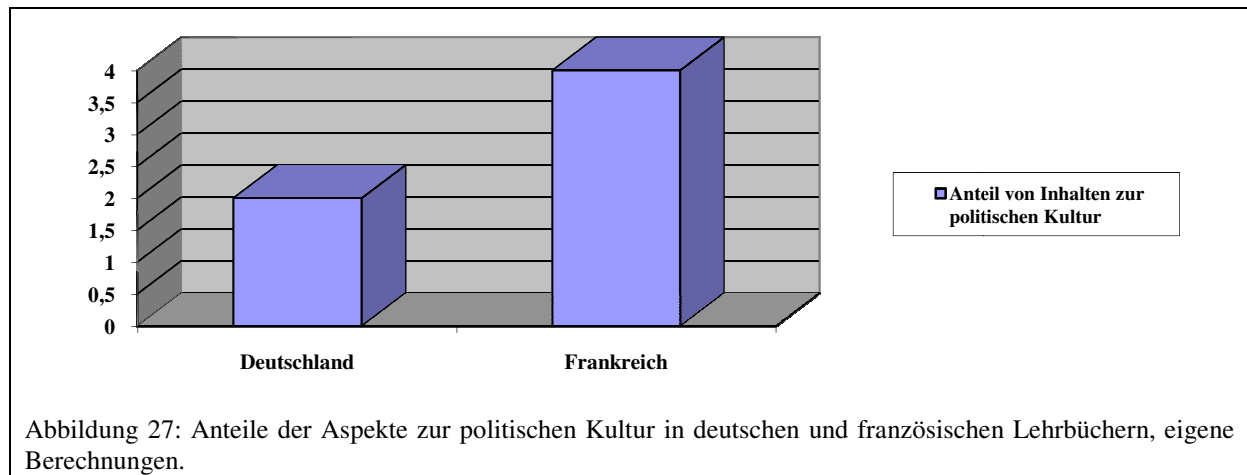
Für Frankreich wurden folgende Aspekte als Bestandteil der politischen Kultur herausgearbeitet: *la citoyenneté*, *la nation/la république*, *les symboles/les valeurs* und *l'école et la nouvelle participation protestataire*. Nach der Quantifizierung dieser Elemente in französischen Lehrwerken, gelangt man zu folgendem Ergebnis: *la citoyenneté* und *les valeurs et les symboles* werden in den Lehrwerken zur politischen Bildung stark¹ herausgestellt. (5,4 % bzw. 6,3 %) Inhalte zur Nation und zur Republik spielen mit 4 % eine geringere Rolle. Die Schule als Teil der politischen Kultur Frankreichs ist ebenso wenig erwähnt wie die oben dargelegten Protestbewegungen.



6.3. Vergleich der quantitativen Analyse und Auswirkungen auf das politische Ordnungswissen der Lehrbuchkonsumenten

Die vorliegenden Ergebnisse machen deutlich, dass Elemente der politischen Kultur beider Länder unterschiedlich stark in den untersuchten Schulbüchern vorhanden sind. Während in Frankreich 4 % der Lehrbuchseiten sich mit für die politische Kultur konstitutiven Elementen beschäftigen, werden in der Bundesrepublik nur 2 % darauf verwendet.

¹ Diese geringen Werte können an dieser Stelle m. E. als „stark ausgeprägt“ gelten, da davon auszugehen ist, dass auch die Bücher des Geschichtsunterrichts Teile dieser kulturellen Aspekte vermitteln.



Eine Begründung für diesen Unterschied liefert die Verschiedenheit der zentralen Aspekte der politischen Kultur in beiden Ländern. Während in Deutschland Elemente Bestandteil der politischen Kultur sind, die stark historisch und ökonomisch determiniert sind, findet man in Frankreich eher solche, die auf die Nation gerichtet wirken. Entsprechend der Fächereinteilung werden die genannten Inhalte in Deutschland eher durch den historischen Unterricht, in Frankreich eher durch den politischen Unterricht vermittelt. Die unterschiedliche historische Entwicklung ist als Ursache dafür zu verstehen, dass die politische Kultur Deutschlands sich weniger auf solche nationalen Elemente stützt, wie dies in Frankreich der Fall ist. Einer Geschichte des Niedergangs und schrecklicher Katastrophen, die wenig Anlass zur Identifikation mit der Nation gibt, steht eine Geschichte gegenüber, die trotz ihrer Schattenseiten als Geschichte des erfolgreichen Kampfes für die republikanischen Ziele betrachtet und dementsprechend auch vermittelt wird.

Entsprechend kann von den unterschiedlichen Auswirkungen auf das politische Ordnungswissen ausgegangen werden. In der Bundesrepublik präsentieren die Lehrbücher Inhalte zu politischen Institutionen weit weniger empathisch als in Frankreich, wo dieses affektive Moment durch die Darstellung von Mythen und Symbolen der Republik erzeugt wird. Analog zu den oben angestellten Bemühungen wird in Deutschland versucht, durch eine fall- oder problemorientierte Darstellung von politischen Lerngegenständen zur kognitiven Verarbeitung anzuregen. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler als Hauptkonsumenten dieser Schulbuchinhalte Wissen um die gesellschaftlichen Institutionen, das Regelungs- und Handlungswissen umschließt. Zudem erhalten sie durch die fast ausschließlich historisch geprägten Elemente der politischen Kultur Erinnerungswissen als Form des politischen Deutungswissens. Politisches Deutungswissen kann a. d. St. als

Deutungskultur im Sinne Karl Rohes verstanden werden, da diese Aspekte der politischen Kultur bereits als interpretiertes und damit konstruiertes Wissen zum Zwecke der Integration der Jugend ‚in die politische Soziokultur‘ zu gelten haben. Am Beispiel der Erfolgsgeschichte des Grundgesetzes lassen sich diese Überlegungen konkretisieren. Wenn Vorländer (2002, S. 11) und Gebhardt (1993, S. 31) der deutschen Verfassung eine integrierende, identitätsstiftende Funktion zuschreiben und die politische Kultur der Bundesrepublik als verfassungszentriert beschreiben, dann liegt diesen Aussagen eine Interpretation der gesellschaftlichen Eliten entsprechend den Aussagen Rohes zur politischen Deutungskultur zugrunde, die – durch Lehrbuchinhalte an die Schüler vermittelt – sich einerseits affirmativ zur Soziokultur verhält, andererseits aber diese Affirmation mit erzeugt. Da es dem Schüler möglich – und im schulischen Alltag auch – notwendig ist, „die Haltungen anderer und die Haltungen der organisierten gesellschaftlichen Gruppe, [...] gegenüber sich selbst aufgrund seiner integrierten gesellschaftlichen Beziehung zu ihnen und zu dieser Gruppe als Ganzer einzunehmen,“ (MEAD, S. 301) übernimmt er diese vorgedeuteten Meinungen als Teil seines politischen Ordnungswissens und trägt damit zur Stabilität der politischen Kultur bei. Diese Übernahme erfolgt jedoch nicht unkritisch, sondern kritisch-reflektierend. Nur so wird die oben erläuterte kognitive Verarbeitung ermöglicht.

In Frankreich vollzieht sich der Perspektivenwechsel, den die Schülerinnen und Schüler zur Integration in das französische Gemeinwesen einnehmen, auf einer emotionalen Dimension. Die Integration erfolgt weniger durch eine kognitive Verarbeitung politischer Prozesse. Diese Schlussfolgerung passt sich in das Ergebnis, wonach die Institutionen als politische Gebilde nicht in einer mit den deutschen Lehrwerken vergleichbaren Art präsentiert sind. Nicht durch die quantitativ umfangreich und qualitativ orientierte Darstellung von Institutionalisierungen versuchen die französischen Schulbücher zur politischen Bildung eine Identität zwischen den Schülern und der politischen Gemeinschaft herzustellen. Vielmehr wird durch die ausgeprägte Präsentation von mit der Nation verbundenen Symbolen und Werten Einfühlungsvermögen und Empathie mit den politischen Institutionen als Ausdruck dieser Schicksalsgemeinschaft erzeugt. Wenngleich die Mittel andere als in Deutschland sind, so kann auch in Frankreich davon gesprochen werden, dass Interpretationen dieser Sinnbilder als politische Deutungskultur an die Schüler weitergegeben werden. Auch dies wird durch ein Beispiel unterlegt: Wenn der ehemalige Präsident Frankreichs zu Beginn eines Fußballfinales das Stadion bereits wieder verlässt, weil Fans der Teams während der Nationalhymne gepfiffen haben, so verdeutlicht diese Interpretation den Wert dieses nationalen Symbols auf eine

Weise, die – vermittelt durch das Lehrbuch als Medium – an die nachwachsende Generation weitergeleitet wird. Die Wertschätzung der Marseillaise als Versinnbildlichung der Republik wird deutlich. Und zwar nicht, weil das Lehrbuch in langen Texten und schüleraktivierenden Methoden über die Bedeutung dieses Symbols aufklärt, sondern weil das Bild des enttäuschten Jacques Chirac gezeigt wird.

Ein weiterer Aspekt macht den Einfluss kultureller Elemente in die französischen Lehrbücher deutlich. Während in der Bundesrepublik Institutionen als diejenigen Orte der Bedürfnisbefriedigung gelten, steht in Frankreich der mit dem Konzept der *citoyenneté* verbundene Bürger als soziales Wesen im Zentrum, wenn es um die Regelung seiner Angelegenheiten geht. Die ermittelten Werte zu dieser Seite der politischen Kultur sind auch deshalb so groß, da in allen untersuchten Lehrwerken der *citoyen* in Verbindung mit vielen nicht in erster Linie politischen Inhaltsgebieten als die treibende Kraft angeführt wird. Dieser engagiert sich z. B. *dans la Croix-Rouge, dans les Resto du Coeur* o. ä.. Die Deckung mit der Beschreibung der politischen Kultur Frankreichs wird deutlich und sie passt sich auch in das eher unreflektierte Bild das man gemeinhin von Frankreich und seinen Bewohnern hat. Der *citoyen* als Bürger benötigt für seine Bedürfnisbefriedigung weniger die institutionell verwaltete Administration, vielmehr agiert er tugend- und bürgerhaft alleine oder in Kooperation mit anderen Franzosen. Die Ankündigung, eine Zulieferfirma von Renault und PSA Peugeot/Citroen zu sprengen, falls diese ihren Arbeitern nicht die geforderte Abfindung bezahlt, spricht diese Sprache, hier jedoch überzogen deutlich.

Oben angeführte Abbildung kann nun dementsprechend geändert werden, dass durch die Untersuchung kultureller Elemente in deutschen und französischen Politiklehrbüchern für Frankreich gilt: weniger anhand der kognitiven Erkenntnisgewinnung über politische Institutionen werden französische Schüler in das Gemeinwesen integriert als vielmehr durch die affektive Aneignung der in Frankreich geltenden Werte.

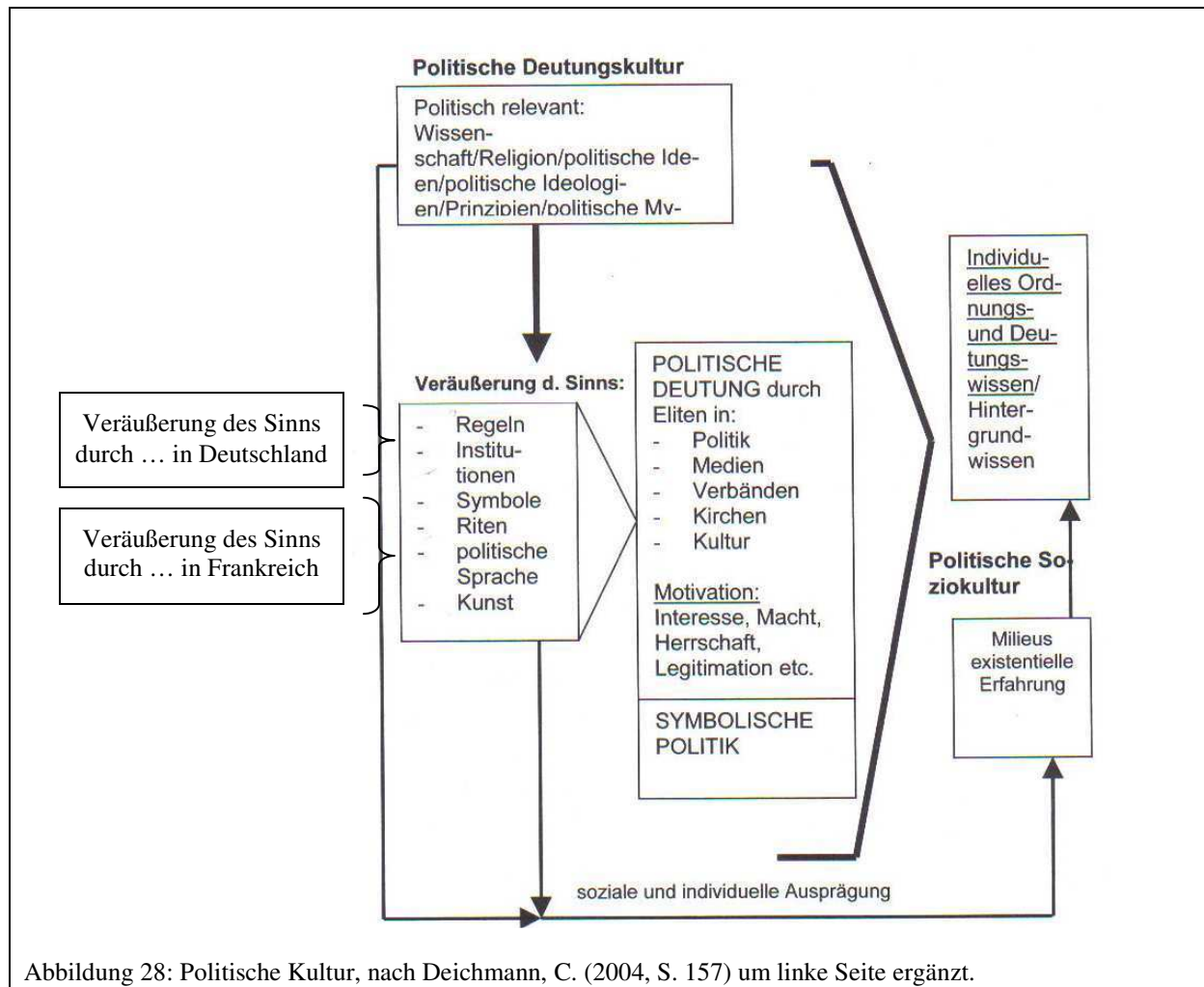


Abbildung 28: Politische Kultur, nach Deichmann, C. (2004, S. 157) um linke Seite ergänzt.

7. Verstärkung der Nachweisführung: Qualitative Untersuchung von Examensarbeiten und Unterrichtsstunden

Da bisherige Ergebnisse die angestellten Vermutungen zwar plausibel machen, auf der Grundlage einer Lehrwerksanalyse jedoch nur einen Teilaspekt politischer Bildungsarbeit untersucht haben, wird im Folgenden versucht, den Nachweis auf der Grundlage von Unterrichtsanalysen zu erbringen. Dazu werden sowohl Examensarbeiten als auch Unterrichtsstunden qualitativ untersucht. Die qualitative Unterrichtsforschung ist eine Forschungsrichtung, die sich während der letzten 30 Jahre auch in der Bundesrepublik etabliert hat. Sie gilt seither als eigenständiger wissenschaftlicher Zugang zur Deskription und Analyse schulischen Unterrichts. (Vgl. BREIDENSTEIN/KELLE, S. 217) Um Redundanzen zu vermeiden wird an dieser Stelle nicht nochmals auf Besonderheiten des politischen Unterrichts in den beiden Ländern eingegangen. Erläuterungen hierzu finden sich in oben angeführten Abschnitten. Jedoch wird vorweg auf den Stellenwert der praktischen Ausbildung und der Abschlussarbeiten in Deutschland und Frankreich in der zweiten Ausbildungsphase der Lehramtsausbildung einzugehen sein. Gemeinsamkeiten und Unterschiede hierbei sind m. E. grundlegend für die anschließende Interpretation der qualitativen Untersuchungsergebnisse.

7.1. Die zweite Ausbildungsphase und der Stellenwert der pädagogischen Hausarbeit

Entsprechend der *Landesverordnung über die Ausbildung und die Zweite Staatsprüfung* für das Lehramt an Gymnasien sollen Studienreferendare

„auf der Grundlage ihres Studiums mit Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts allgemein und ihrer jeweiligen Unterrichtsfächer so vertraut gemacht werden, dass sie zu selbständiger Arbeit im Lehramt an Gymnasien fähig sind.“ (MINISTERIUM ... 1997, S. 13)

Mit diesem Ziel werden die angehenden Lehrer in den Studienseminaren und an Schulen sowohl theoretisch aber auch sehr stark praktisch ausgebildet. Dauer der Ausbildung ist i. d. R. zwei Jahre, unberücksichtigt der Tatsache, dass die derzeit Studierenden aufgrund der zunehmenden Verlagerung praktischer Ausbildungsinhalte in das Studium nur noch einen 15-monatigen Vorbereitungsdienst absolvieren werden. Zweck der Ausbildung und der Zweiten Staatsprüfung ist die Feststellung, „ob die Befähigung für das Lehramt [...] zugewiesen werden kann.“ (Ebd.)

Wesentlicher Bestandteil der Zweiten Staatsprüfung ist die schriftliche Hausarbeit, in den Bundesländern unterschiedlich als schriftliche Prüfung, pädagogische Hausarbeit oder zweite Staatsexamensarbeit bezeichnet. Hierbei soll gezeigt werden,

„dass über Einzelstunden hinaus Unterricht unter kritischer Verwertung einschlägiger Literatur geplant und die Planung unterrichtspraktisch umgesetzt werden kann sowie die Ergebnisse ausgewertet werden können. Die Hausarbeit soll [mehr] durch die Praxis gewonnene Einsichten enthalten und begründen.“ (Ebd., S. 21.)

Konkret bedeutet dies, dass der Referendar eine Arbeit anfertigt, in der zunächst der einer Unterrichtsreihe zugrundeliegende Inhalt ausgebreitet wird. An dieser Stelle weist der angehende Lehrer Sachkompetenz nach. Anschließend werden Überlegungen zur Lerngruppe sowie zu didaktischen und methodischen Fragen angestellt. Nachdem der Auszubildende den Unterricht in der Ausbildungsschule durchgeführt hat, werden Nachbetrachtungen ebenfalls Eingang in diese schriftliche Arbeit finden. Ein Anhang mit den verwendeten Materialien, Tafelbildern und Stundenverlaufsplanungen rundet die Arbeit ab.

7.2. Die zweite Ausbildungsphase in Frankreich und der Stellenwert der *memoire professionnel*

In Frankreich werden die angehenden Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer, *les stagiaires*, im *institut universitaire de formation des maîtres*, dem IUFM ausgebildet. Diese sind, anders als in der Bundesrepublik, seit 2006 in die Universitäten integriert. Sie lösten damit die vormals unter der Verantwortung der Arbeitgeber stehenden Ausbildungsstätten ab, mit denen die verschiedenen Lehrer ausgebildet wurden. Analog zu der ineinandergreifenden Struktur des französischen Einheitsschulsystems werden an den IUFM Lehrer aller Schularten ausgebildet, einerseits in gemeinsamen Veranstaltungen, andererseits in schulart- und fächerspezifischen Seminaren. Eine „Schule für alle“, so argumentieren die Befürworter dieses Ausbildungssystems, verlange auch eine gemeinsame Kultur aller Lehrerinnen und Lehrer, gleich ob sie im Kindergarten oder im Gymnasium arbeiten. Die Ausbildung aller am institutionellen Erziehungsprozess Beteiligten soll eine gemeinsame Basis professioneller Praktiken, Verantwortlichkeiten und Werte vermitteln. (Vgl. ALTET 2008, S. 32)

Die Ziele dieser einjährigen praktischen Ausbildungsphase sind mit denen in der Bundesrepublik vergleichbar. ALTET (Ebd.) legt dar, dass der Lehrer fähig sein muss,

„seine Praxis klar zu konzipieren und zu analysieren, seine eigene Kompetenzbilanz zu erstellen, ein gemeinsames Ausbildungsprojekt mit den Kollegen zu vereinbaren [und] in Partnerschaft mit Vertretern anderer Sozialeinrichtungen zusammenzuarbeiten.“

Um diese Ziele, von denen die Konzeption und die Analyse der eigenen Unterrichtspraxis das bedeutendste ist, zu erreichen, wirken bei der Ausbildung in den IUFM pädagogische Berater, Ausbilder in Didaktik, Philosophie und Erziehungswissenschaften und verschiedene mit besonderen Aufgaben betraute Lehrkräfte der einzelnen Schularten mit. (Vgl. ebd., S. 34)

Einen wesentlichen Schwerpunkt innerhalb der Ausbildung und Bestandteil der Prüfungsleistung ist die wissenschaftliche Ausarbeitung, das sog. *memoire professionnel*. Hierbei handelt es sich weniger um die Ausarbeitung und Reflexion einer realisierten Unterrichtsreihe. Vielmehr verfassen die *stagiaires* einen „Praktikumsbericht“, in dem sie ein fachspezifisches oder allgemeinpädagogisches Problem, mit dem sie sich im Verlauf ihrer Ausbildung beschäftigt haben, kritisch-diskursiv diskutieren.

Wenngleich nicht explizit erforscht, so möchte der Autor, der während seiner Ausbildung selbst als *assistant de langue* am IUFM Midi-Pyrénées in Toulouse gearbeitet hat und später seinen Vorbereitungsdienst an einem deutschen Studienseminar gemacht hat, hier in kontrastiver Weise einen kurzen Einblick in die Ausbildung an einer französischen Lehrerausbildungsstätte geben: Die Organisation der Ausbildung ist im wesentlichen mit der in deutschen Studienseminaren vergleichbar. Insbesondere in der ersten Ausbildungsphase sind die Anwärter noch häufiger in Seminar- und Übungsveranstaltungen im IUFM beschäftigt. Unterricht wird an einer oder mehreren Schulen hospitiert und auch selbst vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. Die Ausbildungsveranstaltungen am Institut beschränken sich im Gegensatz zu den Veranstaltungen am Studienseminar jedoch nicht auf die oben angeführten Übungen in Didaktik, Methodik und Philosophie/Erziehungswissenschaften. Vielmehr spielen auch fachwissenschaftliche Inhalte eine hervorzuhebende Rolle. Dies resultiert aus der Tatsache, dass die zukünftigen Lehrer kein pädagogisches Fachstudium in einem oder zwei Unterrichtsfächern absolviert haben. Vielmehr haben die Anwärter einen Hochschulabschluss in einer beliebigen wissenschaftlichen Disziplin. Mit diesem bewerben sie sich um die Teilnahme an einem Auswahlverfahren, dessen erfolgreicher Abschluss zum Zugang zum IUFM berechtigt. (Vgl. auch ALTET, S. 31 ff.) In diesen und auch in den speziell unterrichtsvorbereitenden pädagogischen Veranstaltungen spielt dann das französische Unterweisungsprinzip der *instruction* die dominante Rolle. Weniger die an der Diskussion orientierte gemeinsame Besprechung von geplantem und realisiertem Unterricht, als vielmehr die asymmetrische Top-

Down-Vermittlung von Unterrichtsverfahren prägen diese Phase der Aus- und Weiterbildung am IUFM. Diese Form der Arbeit mit zukünftigen Lehrern ergibt sich aus zweierlei Gründen: Die für den deutschen Beobachter ungewohnte Form der Arbeit in der zweiten universitären Ausbildungsphase ergibt sich einerseits aus dem Verständnis, dass professionell ausgebildete Lehrer nur als Ergebnis einer Ausbildung in wissenschaftlichen Einrichtungen gewonnen werden können. Andererseits werden die zukünftigen Beamten in Frankreich generell stärker als in der Bundesrepublik durch ein striktes Auswahl- und Prüfungsverfahren befördert. So wird sichergestellt, dass sich der zukünftige Lehrer in das Gefüge der staatlichen Organisation Schule einfügt. Immerhin ist die Rolle der Schule in Frankreich als Bildungs- aber auch als Kultur- und Wertevermittlerin deutlich ausgeprägter als in der Bundesrepublik.

7.3. Qualitative Betrachtung deutschen und französischen Unterrichts

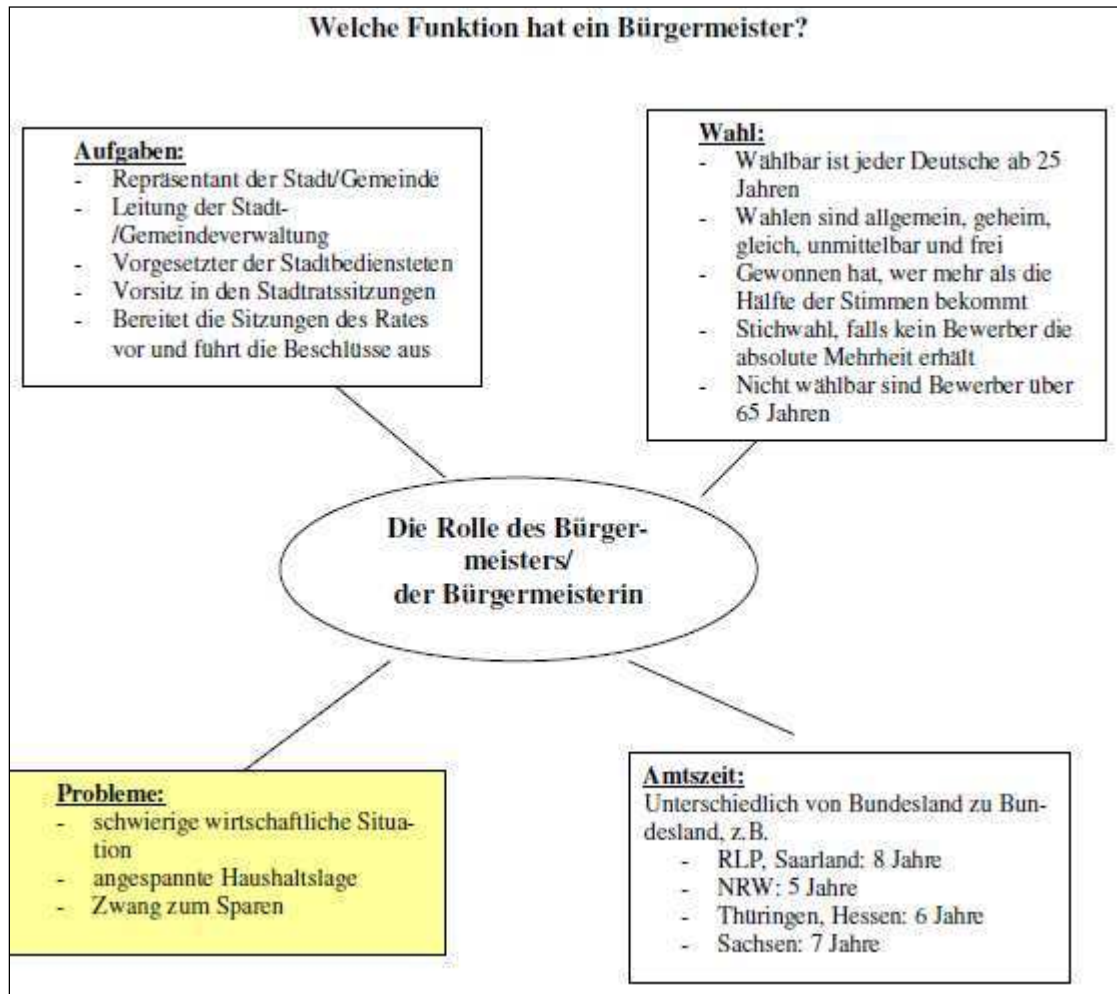
Im Folgenden werden zufällig gewählte Unterrichtssequenzen aus Examensarbeiten und Unterrichtsstunden analysiert. Durch die zufällige Wahl wird gesichert, dass insb. die zu analysierenden Examensarbeiten nicht einer mit einem Studienseminar/IUFM bzw. einem Betreuer in Zusammenhang stehenden politikdidaktischen Konzeption folgen. Auch die beobachteten Unterrichtsstunden sind zufällig gewählt, wenngleich hierbei die Auswahl durch die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, ihren Unterricht zu öffnen, stark eingeschränkt war. Ziel der Untersuchung ist es, aufzuzeigen, inwiefern Unterricht im Verständnis der Eingangshypothesen einerseits handlungsnormierend bzw. organisationslegitimierend ist. Im Verständnis der politischen Kultur Deutschlands als einer handlungsnormierenden sollten Unterrichtssequenzen eher die formal-funktionalistische Seite gesellschaftlicher Abläufe aufzeigen. Im Verständnis der französischen politischen Kultur als einer organisationslegitimierenden sollten gesellschaftliche Abläufe eher vom *citoyen* ausgehend erläutert werden und große Passagen zu den Aspekten der politischen Kultur unterrichtlich präsentiert werden.

7.3.1. Qualitative Unterrichtsbeobachtung in Deutschland

7.3.1.1. Analyse von Unterrichtssequenzen

Die Unterrichtsstunde „Die Rolle des Bürgermeisters“ hatte entsprechend der mir vorliegenden Unterrichtsskizze das Ziel, dass die Schüler der neunten Jahrgangsstufe die

vielfältigen Aufgaben des Bürgermeisters kennenlernen und sich damit verbundener Probleme, insbes. solcher aus der Haushaltslage der Kommunen resultierenden, bewusst werden. Hierzu sollten die Lernenden u. a. aus vier kurzen Texten¹ die Wahlmodalitäten, die Voraussetzungen für das Amt und die Aufgaben des Bürgermeisters herausarbeiten und mit Beispielen belegen können. Zudem sollten sie Zielkonflikte und Konflikte durch die angespannte Haushaltslage diskutieren und Lösungsmöglichkeiten erörtern. Ein für die Schüler zu übertragendes Tafelbild sollte folgende Gestalt haben:



Die Durchführung der so konzipierten Stunde verlief entsprechend der Planung. Die Aktionsformen variierten zwischen Unterrichtsgesprächen, Einzelarbeitsphasen und fragend-entwickelnden Unterrichtsverfahren zur Erstellung des Tafelbildes. Dieses wurde entsprechend der Skizze realisiert.

¹ Es handelt sich hierbei u. a. um den Text „Die Aufgaben des Bürgermeisters“ aus dem Buch „Politik erleben“, der oben als weniger den politikdidaktischen Kriterien entsprechend eingeordnet wurde.

Mit Blick auf die Ausgangsvermutungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, lässt sich erkennen, dass der Unterricht einer technisch-abstrakten und eben handlungsnormierenden Institutionenkunde im Sozialkundeunterricht der Mittelstufe entspricht. Bereits aus dem Erkenntnislernziel, welches die zu gewinnenden Einsichten i. S. d. politikdidaktischen Diskussion formuliert, ist erkennbar, dass die Wissensvermittlung als ein erster Schritt hierzu im Vordergrund dieser Stunde steht. „Die Schüler lernen ... kennen“ war als Ziel der Stunde ausgegeben und der Lehrer ließ sich im Rahmen dieser Stunde von der Ausbildung von Sachkompetenz nicht abbringen. Folgende Sequenz verdeutlicht dies noch deutlicher als die Planung und Durchführung der gesamten Stunde:

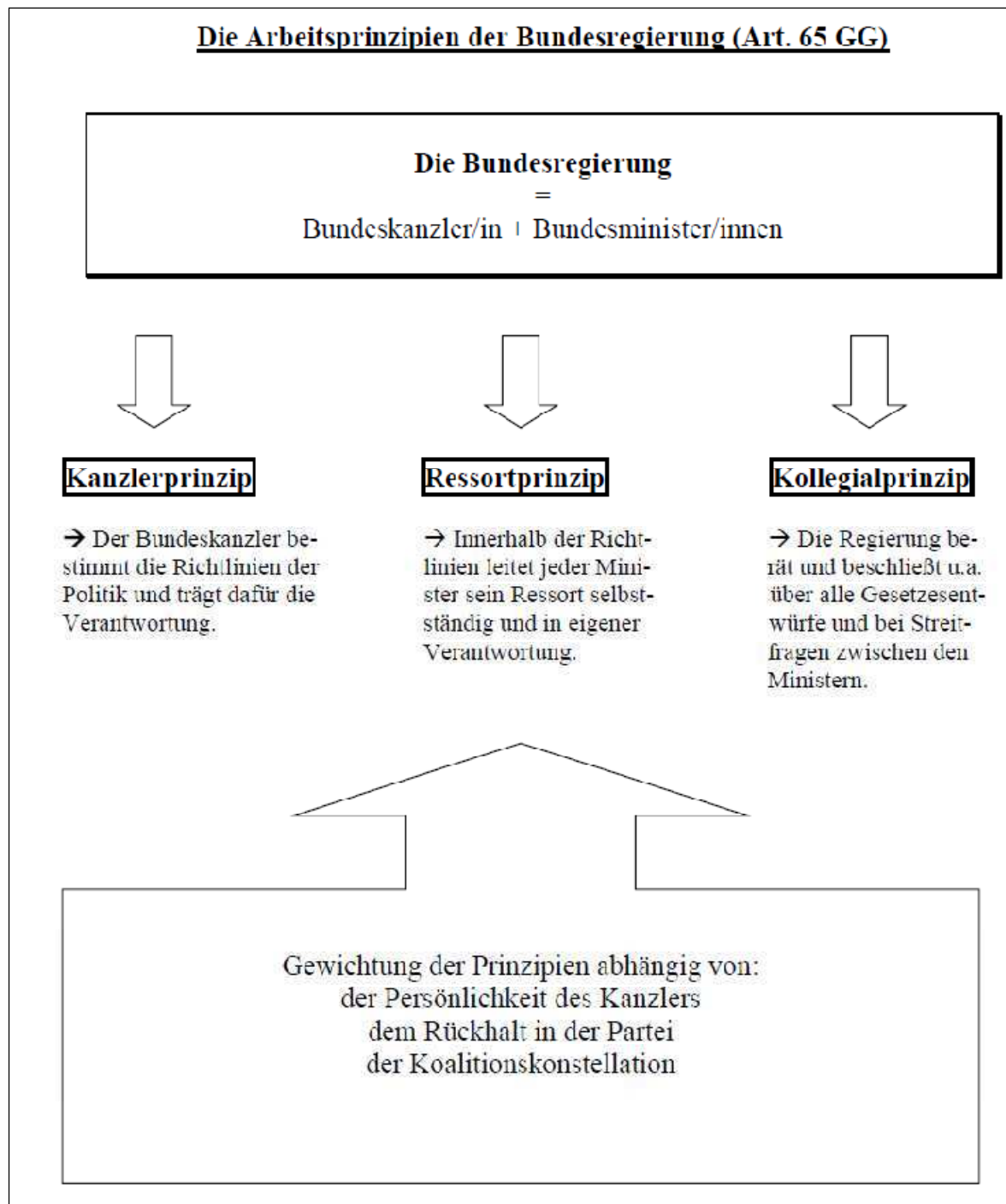
Bei der Besprechung der Amtszeit und der Wahlmodalitäten innerhalb der Erarbeitungsphase wurden folgende Schülerfragen und Gegenmeinungen geäußert: S: „*Kann ein Bürgermeister eigentlich auch abgesetzt werden?*“ L: „*Nun ja, was denkt ihr denn?*“ S: „*Ich glaube nicht. Erst bei der nächsten Wahl müssen die Bürger dann einen neuen Oberbürgermeister wählen, wenn sie mit dem alten unzufrieden sind.*“ S: „*Bei einer Amtszeit von bis zu sieben Jahren muss das aber gehen!*“ S: „*Ich glaube auch, dass der gestürzt werden kann.*“ S: „*Ja, der Bundeskanzler kann doch auch gestürzt werden!*“ S: „*Zur Not machen die Bürger dann eine Demonstration gegen den Bürgermeister.*“ S: „*Ja, aber wenn sie ihn erst gewählt haben, können die Menschen der Gemeinde ihn doch nicht einfach wieder absetzen.*“ L: „*Wir beenden diese Diskussion an dieser Stelle einmal, da wir noch mehr vorhaben. Wir können dies gerne an anderer Stelle fortsetzen.*“

Verschiedene Ordnungsvorstellungen der Schüler werden in dieser Sequenz deutlich. Bis auf einen Schüler sind alle anderen hier zitierten Teilnehmer der Meinung, dass es in einer Demokratie, bei der die Repräsentanten gewählt werden, die Möglichkeit zur Abwahl eben dieser geben muss. Immerhin ist es das Volk, welches entsprechend dem Selbstverständnis demokratischer Staaten herrscht. Weiterhin werden Aspekte des Ordnungswissens deutlich, durch die eine Vergabe von Macht auf Zeit beschrieben werden kann, ebenso die politische Beteiligungs- und Ausdrucksform der Demonstration. Wenngleich der Lehrer an diesen Stellen die Möglichkeit hätte, den gegenwärtigen Unterrichtsinhalt mit den übergeordneten Ideen der Volksherrschaft und der dafür notwendigen politischen Mündigkeit zu verknüpfen, verfolgt er stringent sein Ziel der Wissensvermittlung. Es ist durchaus plausibel, anzunehmen, dass an dieser Stelle der didaktisch durchaus zu rechtfertigende Weg von der Kenntnis zur Erkenntnis und zur Einsicht eingeschlagen und unbeirrt fortgesetzt wurde. Dennoch bleibt der Erkenntnisprozess hier an einer rein kognitiv-formalistischen Stelle stehen.

In der Unterrichtsstunde „Die Ausgestaltung des Amtes des Bundeskanzlers am Beispiel von Angela Merkel unter Einbeziehung der Arbeitsprinzipien der Bundesregierung“ wird durch den Titel bereits deutlich, dass der Lehrer versucht hat, über eine reine Kunde hinausgehend seinen Unterricht zu planen und durchzuführen. Ziel der Stunde war, dass die Schüler einer zehnten Klasse die Arbeitsprinzipien der Bundesregierung entsprechend Art. 65 GG kennenlernen und am Beispiel von Frau Merkels Regierungsstil herausarbeiten, dass diese formalen Prinzipien in ihrer Realisierung von ganz unterschiedlichen Faktoren abhängig sind. Erarbeitungsgrundlage waren auch hier mehrere Texte. Ein in der Hausaufgabe zu bearbeitender Text erläuterte die in der Verfassung aufgeführten Prinzipien: das Kanzlerprinzip, das Ressortprinzip und das Kabinettsprinzip. In der Stunde sollten die Teilnehmer dann auf der Grundlage von journalistischen Texten (Leitartikeln) die verschiedenen Beurteilungen über Frau Merkels Regierungsstil erarbeiten und überprüfen, welchen Regierungsprinzipien sich die Bundeskanzlerin eher verpflichtet fühlt und welchen sie für sich und innerhalb des politischen Kontexts weniger Rechnung trägt. Abschließend galt es, das Regierungshandeln von Frau Merkel persönlich zu beurteilen. Das geplante Tafelbild wurde um wesentliche Aussagen zur Einschätzung der Kanzlerschaft von Frau Merkel ergänzt. Hier galt es natürlich, die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler anzubahnen. Wenngleich diese Stunde nicht bei einer formalen Institutionenkunde stehenblieb, so entspricht sie in anderer Hinsicht der politischen, auch bildungspolitischen Kultur der Bundesrepublik: Durch die Verwirklichung politikdidaktischer Prinzipien i. S. d. politikdidaktischen Forschung einerseits; i. S. d. ministeriellen, gleichsam eben politischen Anforderungen andererseits. Auch hier wird dies durch eine kurze Sequenz unterstützt: L: *„Beurteilt nun von diesen Kenntnissen ausgehend die Kanzlerschaft von Frau Merkel!“* S: *„Ich finde ihre vermittelnde Art, d. h. die ausgeprägte Verwirklichung des Kabinettsprinzips, gut, da sie die Diskussion im Vorfeld von Gesetzen eben nicht durch Machtworte unterbindet. Das Ergebnis, ein Kompromiss, ist dann vielleicht besser als ein nur von ihr gefällter Entschluss.“* S: *„Ja, aber ich denke, dass sie mehr Richtlinienkompetenz ausüben muss, da sonst weder die Minister noch die Bürger wissen, wofür Frau Merkel steht.“* S: *„Zudem wissen die Minister dann auch nicht, innerhalb welcher Richtlinien sie ihre Politik machen sollen.“* L: *„Betrachtet doch einmal den vergangenen Steuerstreit zwischen den Koalitionspartnern: Im Koalitionsvertrag steht, dass Steuersenkungen geplant sind, wenn die Haushaltslage dies zulässt. Nun behauptet Herr Westerwelle, dass dies möglich ist, Herr Schäuble sagt das Gegenteil. Da es beide wohl nicht wirklich wissen, weil die Steuerschätzungen noch fehlen, wäre da ein Machtwort der Kanzlerin nicht angebracht?“* S:

„Wenn sie es auch nicht weiß, wäre das sinnlos.“ S: „Aber so sieht man nur, dass sich die eigentliche Wunschkoalition nur streitet. Und auch innerhalb der Parteien ist dieses Thema umstritten. Ich würde da mal sagen: ‚So steht es im Koalitionsvertrag – also wird es gemacht.‘ oder ‚Obwohl es so dort steht – es geht im Moment nicht.‘“

Insbesondere die Realisierung des Beutelsbacher Konsens wird an dieser Stelle deutlich. Wenngleich auch hier institutionenkundliche Inhalte über die Bundesregierung und den Regierungschef vermittelt wurden, betrachteten die Schüler diese in kritischer Auseinandersetzung mit den durch die Texte gewährten unterschiedlichen Ansichten und mit den eigenen Ordnungsvorstellungen. Im Ergebnis erwarben die Teilnehmer einerseits Wissen um die Prinzipien der Arbeitsweise der Bundesregierung. Sie wurden sich aber zudem der Komplexität der politischen Realität bewusst. Diese Realität wurde als sachgebunden, personenbezogen und im politischen Kontext erkannt.



7.3.1.2. Analyse von Examensarbeiten

Wie oben dargelegt, stellen Examensarbeiten die schriftlich fixierte Planung, Durchführung und Nachbetrachtung von Unterrichtsreihen dar. Will man den Zusammenhang von politischer Bildung und der politischen Kultur innerhalb solcher Reihen aufzeigen, gebietet es sich, insbes. die Lernziele und die didaktischen Überlegungen als Begründung dieser Lernziele zu betrachten. Gleichzeitig kann es notwendig sein, sich zu vergewissern, ob mit

den beigelegten Materialien eine Erreichung der didaktisch begründeten Lernziele möglich ist. Sofern diese u. U. im Widerspruch zu den Unterrichtszielen stehen, müssen auch sie an dieser Stelle aufgeführt und interpretiert werden. Ähnlich der Vorgehensweise bei der qualitativen Untersuchung der Lehrwerke und der Einzelstunden, wird auch hier versucht, exemplarisch Zusammenhänge darzustellen.

In zwei Arbeiten, die sich mit der Bundesregierung als Unterrichtsgegenstand und damit mit klassischer Institutionenkunde im Sozialkundeunterricht beschäftigen, wird der Lerngegenstand folgendermaßen begründet:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit dem Thema Regieren in der Bundesrepublik auseinandersetzen und dabei insbesondere erkennen und erleben, nach welchen ‚Spielregeln‘ das Regieren in der Bundesrepublik in Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit funktioniert.“ (aus: Wehrmeister, S. 25)

„Ich habe mich dafür entschieden, die unterschiedliche Amtsausgestaltung zu untersuchen. So kann die für eine politikwissenschaftliche Analyse zwingend notwendige Unterscheidung zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit aufgezeigt werden. Einer für alle bisherigen Bundeskanzler maßgebenden, im Grundgesetz verankerten Norm stehen historisch-politische und persönliche Gegebenheiten gegenüber, die zu großen Unterschieden in der Amtsausgestaltung führen.“ (aus: Schmidt, S. 17)

Insbesondere der Verweis beider Verfasser auf die Unterscheidung zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit lässt die handlungsnormierenden Aspekte der politischen Bildung deutlich zum Vorschein treten. Geht es in der politischen Bildung um den Bundeskanzler als Chef der Regierung und als Amtsinhaber mit den höchsten Kompetenzen, so versuchen hier beide zu klären, dass diese daraus zu ziehenden Machtressourcen einerseits grundsätzlich mit der Verfassung in Einklang stehen (Verfassungsnorm); andererseits bleibt der Lernprozess an dieser Stelle nicht stehen, weil weitere Faktoren erarbeitet werden, die diese Machtfülle des Kanzler u. U. auch einschränken (Verfassungswirklichkeit). Hierzu zählen beide Referendare die Regierungsbildung im Parteienstaat, mithin die durch das Wahlsystem bedingte Notwendigkeit von Koalitionsregierungen, informelle Regierungsstrukturen und -prozesse und den historisch-politischen Kontext, in dem ein Bundeskanzler sein Amt ausübt.

Bestehen bis hierher Parallelen hinsichtlich der Inhaltsauswahl und der Schwerpunktsetzung, gleichsam hinsichtlich der aufklärenden Funktion innerhalb einer technisch erklärenden

Institutionenkunde, so setzen sich diese mit Blick auf die übergeordnete Zielstellung der politischen Bildung schlechthin fort.

„Durch diesen Lernprozess sollen sie [die Schüler, C.S.] die erarbeitete Materie nicht nur verstehen und problematisieren können, sondern auch dazu befähigt werden, ihre ‚Bürgerrolle in der Demokratie‘ in allen vielfältigen Facetten wahrzunehmen und verantwortlich handelnd auszuleben.“ (aus: Wehrmeister, S. 25)

„Die a posteriori gewonnenen Einsichten ermöglichen den Kursteilnehmern, politische Prozesse im genannten Themenbereich zu analysieren. Diese analytische Fähigkeit wird durch die Ausbildung einer methodischen [hier: die Redeanalyse, C.S.] forciert. Die damit vermittelten Kompetenzen sollen die Schüler dazu befähigen, ihre Bürgerrolle besser wahrnehmen zu können.“ (aus: Schmidt, S.19)

Auch hier wird deutlich, inwiefern die politische Bildung deutlich als Spiegel der politischen Kultur der Bundesrepublik zu verstehen ist. Der oben dargelegten, ausführlichen wissenschaftlichen Beschäftigung mit politikdidaktischen Fragestellungen und die akademisch betriebene Ausbildung von Politiklehrern entspricht die aufgezeigte pädagogische Begründung von Unterrichtsthemen mit dem Aktivbürger als Ziel politischer Bildung. Dieses Argument lässt sich ebenso noch verstärken, wenn man die der Erarbeitung zugrunde liegenden Methoden beider Arbeiten vergleicht. Die Textanalyse ist methodischer Schwerpunkt beider Reihen, genauso wie Schwerpunkt anderer Examensarbeiten. Eine Auflistung ausgewählter Titel verdeutlicht dies: „Verfassungsrechtliche und gesetzliche Grundlagen der Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Unterrichtsreihe unter besonderer Berücksichtigung methodischer Verfahren der Interpretation juristisch-normativer Texte“ (aus: Mick-Hufschmidt); „Recht und Rechtsprechung: Jugendgerichtsbarkeit. Eine Unterrichtsreihe zur Einführung und Einübung von Instrumentarien der Analyse und Interpretation unterschiedlicher Textsorten“ (aus: Bachmann); „Textanalytische und handlungsorientierte Institutionenkunde am Beispiel der Bundesregierung“ (aus: Wehrmeister); „Die Ausgestaltung des Amtes des Bundeskanzler analysiert anhand politischer Reden (aus: Schmidt); „Bundeswehreinsatz in Afghanistan. Eine Unterrichtsreihe unter besonderer Berücksichtigung sozialkundlicher Mikromethoden (Text- und Karikaturanalyse)“ (aus: Bankert).

Auch in weiteren Fällen ist ein Zusammenhang zwischen einer handlungsnormierenden politischen Kultur und ihrem Ausdruck in Arbeiten zur zweiten Staatsprüfung nicht nur anzunehmen sondern vielmehr offensichtlich.

„Die Schüler erarbeiten und diskutieren geltende gesetzliche Bestimmungen zur altersbedingten Rechtsstellung Jugendlicher. Sie besprechen dabei die Einsicht, dass weite Teile ihres Lebens durch gesetzliche Regelungen bestimmt sind und können begründet Stellung zu diesen Regelungen nehmen.“ (aus: Bachmann, S. 11)

Wird an dieser Stelle die institutionalisierte Rechtsstaatlichkeit der Bundesrepublik deutlich herausgestellt, wird im Folgenden explizit auf ein auch oben dargestelltes Element der politischen Kultur Deutschlands als verfassungsbezogener politischer Kultur eingegangen: das Grundgesetz. Sowohl innerhalb der institutionenkundlichen Reihen zur Bundesregierung als auch im Themenbereich zur Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik wird der Bezug zur Verfassung hergestellt.

„Die Schüler sollen mit Hilfe des Grundgesetzes und einer Textanalyse die formellen und verfassungsrechtlichen Grundlagen und ‚Spielregeln‘ für die Regierungsarbeit der Bundesregierung und die Stellung des Bundeskanzlers erarbeiten und schließlich die Frage diskutieren, ob die Bundesrepublik bezüglich ihrer Verfassung als ‚Kanzlerdemokratie‘ bezeichnet werden kann.“ (aus: Wehrmeister, S. 51)

„Die Schüler sollen Kenntnisse konträrer Positionen hinsichtlich einer verfassungsrechtlichen Fixierung auf die Soziale Marktwirtschaft den verfassungsrechtlichen Rahmen für die Wirtschaftsordnung aus dem Grundgesetz herausarbeiten und erfassen.“ (aus: Mick-Hufschmidt, S. 38)

„Im Einzelnen sollen die Schüler den sechsten Abschnitt des Grundgesetzes und die Art. 62 und 65 GG kennen lernen, wonach der Bundeskanzler innerhalb der Regierung eine besondere Stellung einnimmt, und sie sollen den Begriff der Macht im Zusammenhang mit der verfassungsrechtlich bestimmten Richtlinienkompetenz diskutieren.“ (aus: Schmidt, S. 23)

Auch eine bereits ältere Arbeit aus dem Jahr 1982 beschreibt eindeutig einen Zusammenhang von politischer Kultur und politischer Bildung. Kann man davon ausgehen, dass die deutsche Wiedervereinigung, die im Rahmen dieser Arbeit als Element der politischen Kultur des wiedervereinten Deutschlands ausgearbeitet wurde, bereits in den Jahren der noch alten Bundesrepublik als politisches Ziel Bestandteil dieser politischen Kultur war, so wird durch die sich anschließende Begründung einer Unterrichtsreihe zum Thema „Die deutsche Teilung im Ost-West-Konflikt“ der Zusammenhang geradezu wortwörtlich formuliert.

„Der Unterricht soll aber zu der Einsicht führen, daß wir dieses nationale Ziel [die Wiedervereinigung, C.S.] gemäß unserem politischen Selbstverständnis dennoch im Hinblick auf künftige Entwicklungen verfolgen und nicht aufgeben.“ (aus: Rauland, S. 28)

Wenngleich das gefährlich nach Indoktrination klingt, sei darauf verwiesen, dass der Autor sich zur Begründung auf einen Beschluss zur „Deutschen Frage im Systemvergleich in Wissenschaft und Unterricht“ der Kultusministerkonferenz aus dem 1978 beruft.

7.3.2. Qualitative Unterrichtsbeobachtung in Frankreich

7.3.2.1. Analyse von Unterrichtssequenzen

Die Unterrichtsstunde „Das Leben in der Gemeinschaft“ hatte entsprechend den Angaben der Lehrkraft das Ziel, die Schüler in die grundlegenden Prinzipien des gemeinschaftlichen Lebens einzuführen. Dafür sollten die in der französischen Revolution liegenden Ursprünge der französischen Gemeinschaft vermittelt und ausgehend von der Formel *liberté, égalité, fraternité* die Inhalte der drei Grundbegriffe erläutert werden. Diese galt es sodann im Kontext der französischen Republik zu diskutieren. Einzige Materialgrundlage der Stunde war eine für die Schüler präsentierte Briefmarke, sowie Bilder von zahlreichen Rathäusern und anderen Amtsgebäuden, auf denen diese Begriffe der französischen Revolution abgedruckt sind. Im weiteren fungierte der Lehrer als Wissen vermittelnde Instanz. Nach der Besprechung der Eingangsimpulse und einem etwa 15-minütigen Lehrervortrag über die Französische Revolution und das Motto der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit entstand das folgende Tafelbild, wobei dessen unterer Teil in Partnerarbeit eigenständig zu vervollständigen war. Hier sind nur einige der Aspekte angeführt sind, die von den Schülern geäußert wurden.

<u>La vie en communauté</u>		
LIBERTE	EGALITE (Revolution Française)	FRATERNITE
Les citoyens comme membres de la République (frères) sont libres et égaux.		
QUOI faire comme citoyen ? aider les autres, être égaux devant la loi, faire ce qu'on veut en respectant les règles/les lois, respecter le patrimoine des anciens, ...		

Das Tafelbild als dasjenige, was bei den Schülerinnen und Schülern auch zur häuslichen Nachbereitung bleibt, lässt, den Aussagen der Lehrkraft folgend, eine auch in der Ausbildung geforderte Zweiteilung erkennen, mit der innerhalb der *éducation civique* aus einer

historischen Begründung heraus Konsequenzen für adäquates staatsbürgerliches Verhalten gezogen werden. Konkret bedeutet dies, dass aus der Vorgabe, wonach „alle Bürger als Mitglieder der französischen Republik (Brüder) frei und gleich sind“, wünschens- und aner kennenswerte Verhaltensweisen zu schlussfolgern sind: anderen helfen; in Einklang mit den Regeln und Gesetzen frei tun, was man will; das Erbe der Alten schützen.

Auch hier wird durch die Transkription einer kurzen Sequenz der Eröffnungsphase aufzuzeigen versucht, inwiefern diese Unterrichtsstunde Ausdruck der politischen Kultur Frankreichs ist. Nach der Begrüßung, bei der die Schüler der *Troisième* gestanden haben, zeigte der Lehrer das Bild einer blau-weiß-roten Briefmarke, auf der das Motto der Revolution und der Republik zu sehen war. L: „Was sind eure Verbindungen mit diesem Bild?“ S: „Das ist eine Briefmarke mit der Trikolore.“ S: „Die Devise der Republik ist darauf zu lesen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.“ S: „Eigentlich ist diese Devise unvollständig. Sie lautet: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit oder Tod.“ L: „Da hast du Recht. Welche Kenntnisse setzen die anderen mit diesem Bild in Verbindung?“ S: „Diese drei Wörter stehen am Anfang der französischen Verfassung.“ L: „Okay. Es wurde gesagt, dass dieser Wahlspruch unvollständig ist und um ‚oder Tod‘ ergänzt wurde. Wie erklärt ihr euch diesen Zusatz?“ S: „Ohne diese drei Prinzipien ist das Leben sinnlos; man wollte sterben in einem Land, in dem es keine Freiheit sondern Zwang und Unterdrückung gibt.“ S: „Auch die Brüderlichkeit ist wichtig. Wie die Familie im Kleinen stellt unser Land eine Familie im Großen dar. Man hilft sich und so weiter.“ L: „Genau! Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sind Grundpfeiler unseres Landes, Grundpfeiler Frankreichs. Wir verstehen uns als Volk von – im Prinzip – verwandten Menschen, alles Franzosen eben.“ S: „Und die Ausländer?“ L: „Sind auch Bürger Frankreichs, wenn sie diese Werte mit uns teilen. Unsere Werte und unsere Sprache sind Bedingungen für das Leben in der französischen Gemeinschaft, für das Leben als Franzose.“

Es ist erstaunlich, wie schnell sich das Gespräch in dieser Stunde von der Beschreibung und des Austausches einiger Vorkenntnisse hin zu einem fast schon staatstheoretischen Diskurs entwickelt. In dieser nur kurzen Sequenz wird der Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis Frankreichs und seiner betriebenen politischen Bildung in mindestens zweierlei Hinsicht deutlich. Zum einen sind die Schüler in so einer Weise politisch sozialisiert, dass Sie mit ca. 15 Jahren bereits sehr reflektiert über die Bedeutung der Freiheit und des Zusammenhalts für die französische Gemeinschaft sprechen. Andererseits begnügt sich die Lehrkraft nicht mit diesen sehr ansprechenden Schülerantworten und vermittelt davon

ausgehend weitere Aspekte des Lebens in der Gemeinschaft, z. B. Mitwirkungsmöglichkeiten in gesellschaftlichen Organisationen. Vielmehr versucht er direkt zu Beginn der Stunde, die Vorkenntnisse der Schüler zu vertiefen. Nach dem Schlusssatz der hier dargestellten Sequenz geht er nämlich direkt in den geplanten Lehrervortrag zur Herkunft und tiefergehenden Bedeutung der drei Begriffe über.

Der durch die Vermittlung universeller Werte dominierende organisationslegitimierende Charakter der hier gezeigten Stunde tritt zum Vorschein. Nicht durch die Verinnerlichung von Politik als Prozess und normierte Konfliktregelung wird versucht, den Staat zu legitimieren. Vielmehr wird in geradezu philosophischer Weise erörtert, warum eine auf Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gegründete Gemeinschaft eine Gemeinschaft ist, in der zu leben einen mit Stolz erfüllt.

7.3.2.2. Analyse von Examensarbeiten

Wie oben dargestellt, handelt es sich beim *memoire professionell* weniger um eine Darstellung einer Unterrichtsreihe. Vielmehr sind diese Abhandlungen als solche zu verstehen, bei denen politikdidaktische Fragestellungen im Kontext der praktischen Ausbildung am IUFM diskutiert werden. Wenngleich auch Unterrichtsversuche teilweise ausgewertet werden, sind diese für diese Arbeit weniger fruchtbar. Analog zur Vorgehensweise bei der qualitativen Untersuchung deutschen Unterrichts, werden nun die Unterrichts-/Diskussionsausschnitte angeführt, an dieser Stelle noch übersetzt, und anschließend mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit interpretiert.

Bereits bevor einige Ausführungen aus den französischen Arbeiten eingefügt und im Kontext der politischen Kultur auszuwerten sind, sei bemerkt, dass die Übersetzungen teilweise erschwert wurden, weil die französischen Ausführungen mit einer Vielzahl scheinbarer Synonyme argumentieren, die es dem Autor trotz der Hilfe durch Wörterbücher und frankophone Bekannte nicht immer ermöglichten, eine angemessene Übersetzung zu finden. Von „*des finalités sociales, civiques, patrimoniales et culturelles*“ ist da bspw. die Rede und es ist für den Übersetzer schwer, den Unterschied zwischen *sociales* (sozial, gemeinschaftlich), *civiques* (auf die Staatsbürgerlichkeit bezogen, als das Leben in der französischen Nation), *patrimoniales* (einerseits: heimatlich, auf die Heimat verweisend; andererseits: erblich, das Überbrachte) und *culturelles* (kulturell) in der Übersetzung

herauszustellen. Jedoch wird hier bereits ein Zusammenhang zwischen der politischen Kultur Frankreichs und der politischen Bildung deutlich. Offensichtlich besitzen die politische Bildung und die zu vermittelnden republikanischen Werte einen zu hohen Stellenwert, als dass deren Ziele nur mit dem Adjektiv *civique* zu beschreiben wären. Die französische politische Kultur und die kulturvermittelnde Sprache Frankreichs erlauben und erfordern es m. E., dass die national bedeutsamen und facettenreichen Themen politischer Bildung auch vielfältig umschrieben werden.

<p>Dans ce contexte, il s'agit de valoriser l'école comme corps intermédiaire, comme dernière institution socialisante devant transmettre les valeurs républicaines et l'identité nationale. [...] Cette volonté de mettre l'accent sur la transmission de valeurs morales à l'école trouve un écho parmi les membres de la communauté éducative. [...] Enfin ces idées sont défendues par certaines associations de parents d'élèves (FCPE par exemple) qui expriment l'idée que l'école doit davantage prendre en charge l'éducation des enfants. L'accent devrait donc être mis sur le savoir être, sur la façon de se tenir, etc . [...] Dans un article intitulé « Oser éduquer », Alain Bouvier, Marc Fort, B.Gelas , Ph.Meirieu et J.P.Obin affirment que « <i>Les savoirs et les savoir-faire ne peuvent suffire à construire la cohésion sociale . Le sens moral, l'adhésion à des valeurs partagées et les qualités de cœur sont tout autant nécessaires que la raison pour refonder sans cesse, génération après génération, une société solidaire et fraternelle</i> ».</p>	<p>In diesem Zusammenhang wird die Schule als intermediäre Instanz gesehen, als letzte Sozialisationsinstitution, durch die die republikanischen Werte und die nationale Identität vermittelt werden kann. [...] Dieser Wille, den Schwerpunkt der schulischen Arbeit auf die moralischen Werte zu legen, findet Unterstützung bei den Mitgliedern der Schulgemeinschaft. [...] Letztlich werden ebendiese Ansichten auch durch Elternvereinigungen verteidigt, denen zufolge die Schule die Ausbildung ihrer Kinder verstärken muss, insbes. mit Blick auf soziale Verhaltensweisen, auf die Art sich in Gemeinschaften zu verhalten etc. [...] In einem Artikel mit dem Titel „Sich zu erziehen trauen“ bekräftigen und erweitern die Autoren, dass „<i>Kenntnisse und Fähigkeiten nicht ausreichen, den sozialen Zusammenhalt herzustellen. Moralische Prinzipien, die Zustimmung zu den von allen geteilten Werten und die entsprechenden affektiven Qualitäten sind ebenso notwendig, damit eine solidarische brüderliche Gesellschaft ohne Bruch Generation für Generation erneuert werden kann.</i>“</p>
<p>aus: Hemdane, S. 7</p>	

Der Bezug zur politischen Kultur Frankreichs wird in diesem Abschnitt deutlich. Republikanische und moralische Werte als Ausbildungsgegenstände bilden den Schwerpunkt in dieser Berufsreflexion. Um diesem Nachdruck zu verleihen werden sogar Elternvereinigungen zitiert. Jedoch bleibt der Autor nicht dabei stehen, Kenntnisse zu den genannten Inhalten vermitteln zu wollen. Vielmehr spielt die affektive Dimension, *les qualités de coeur*, eine herausragende Rolle. Der organisationslegitimierende Charakter der politischen Kultur als einer, durch die sich mit dem Gemeinwesen als Ganzem identifiziert werden soll, ist im Bereich der politischen Bildung offensichtlich. Es geht also nicht um eine kognitive

Vermittlung von Regelungen und Abläufen des politischen Systems Frankreichs. Vielmehr werden jungen Franzosen zu einer Vaterlandsliebe und zur Liebe der republikanischen Werte geführt. Schulische Sozialisation, die im Kontext der politischen Sozialisation dominiert, ist also deutlich stärker affektiv ausgestaltet. Zusammen mit dem aufgezeigten Mehr an Inhalten zu den auch historisch determinierten *valeurs* ergibt sich so eine auf die französische Gemeinschaft bezogene politischen Bildung.

<p>Pour comprendre ce que l'institution attend du professeur, le premier travail a consisté analyser les programmes de collège et de lycée, ainsi que leurs accompagnements. «Des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles». Voici présentées de façon synthétique les attentes de la discipline dans l'enseignement secondaire. L'élève, au centre des préoccupations du système, doit acquérir progressivement des compétences au fur et à mesure des cycles d'apprentissage. Pour «devenir un citoyen actif », il doit être doté de clés de lecture du monde qui l'entoure. L'enseignement de l'Histoire lui permet de développer une «intelligence active» : identifier, reconnaître, nommer, puis organiser et construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés en les éclairant par un jugement critique. Les finalités culturelles et patrimoniales servent à construire une identité.</p> <p>aus: Maryline, S. 8</p>	<p>Um zu verstehen, was die Institution von einem Lehrer erwartet, gilt es zunächst die Rahmenpläne der Schulen und Gymnasien zu analysieren, ebenso wie ihre Begleithefte: „Intellektuelle, sozialkundliche, kulturelle und das Erbe betreffende Ziele“. Hier sind in synthetischer Weise die Anforderungen des Fachs in der Sekundarstufenausbildung aufgelistet. Der Schüler im Zentrum der pädagogischen Bemühungen muss sich Schritt für Schritt und mit steigender Komplexität die Ausbildungsinhalte aneignen. Um „ein aktiver Bürger zu werden“, muss er mit den Schlüsselwerken der ihn umgebenden Welt vertraut sein. Die Geschichtsausbildung erlaubt ihm, eine „aktive Intelligenz“: identifizieren, wiedererkennen, benennen, sodann organisieren und konstruieren einiger Zusammenhänge [dieser Schlüsselwerke, C. S.] mit dem Ziel, den zusammengetragenen Elementen einen Sinn zu geben und diese durch eine kritische Beurteilung verstehbar zu machen. Dieses kulturelle und historische Ziel dient der Konstruktion einer Identität.</p>
---	---

Zweierlei wird an diesem Auszug deutlich. Die Konzeption der politischen Bildung im Fächerkanon *histoire, géographie, éducation civique* erlaubt es, politischen Bildung stark unter Hilfe historischer Inhalte zu betreiben. Diese Vorgehensweise deckt sich insofern mit der Vermittlung von Elementen der politischen Kultur, da diese nahezu ausschließlich durch historische Kenntnisse zu deuten und für die Ausbildung politischer Ordnungsvorstellungen zu nutzen sind.

<p>Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de</p>	<p>Das Recht auf Ausbildung ist garantiert, damit jeder seine Persönlichkeit entfalten, sein Bildungsniveau steigern, sich in das</p>
--	---

<p>formation, (...) de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. [...] L'éducation doit "favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié", permettre à l'enfant de "devenir un membre utile de la société" et avoir pour but de lui inculquer "le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales" et de le préparer à "assumer les responsabilités de la vie dans une société libre.</p> <p>aus: Desveronnières, S. 6</p>	<p>soziale und berufliche Leben einfügen und seine Bürgerrechte ausüben kann. [...] Diese Bildung muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft antizipieren und dem Kind ermöglichen, ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu sein; [diese Bildung] muss ihm zudem den Respekt vor den Menschenrechten und den universellen Freiheitsrechten nahebringen, um es darauf vorzubereiten, die Verantwortung für das Leben in einer freien Gesellschaft zu tragen.</p>
---	--

Als Ausdruck der fächerübergreifenden Konzeption der politischen Bildung in Frankreich wird in folgender Arbeit dargelegt:

<p>L'enseignement de l'histoire et de la géographie intégrera l'ensemble des éléments essentiels à la connaissance des institutions et à la formation du citoyen. Les programmes de français et de philosophie doivent également prévoir l'étude des textes permettant d'enrichir, d'affermir et d'approfondir la réflexion sur les principes et les réalités de la vie sociale, politique, et civique.</p> <p>aus: Desveronnières, S. 8</p>	<p>Der Geschichts- und Erdkundeunterricht werden gemeinsam wesentliche Aspekte der Institutionenkunde und der Bürgerschaftsbildung vermitteln. Die Inhalte der Fächer Französisch und Philosophie müssen ebenso die Textlektüre [im Zentrum ihrer Arbeit] haben, damit die Reflektion über die Prinzipien und die Realität des sozialen, politischen und gemeinschaftlichen Lebens erweitert, gesichert und vertieft werden.</p>
--	--

Erstaunlicherweise wird in diesem Abschnitt der Arbeit, die den Titel „Wesentliche Hinweise bei der Erziehung zum Bürger“² trägt, das Wort der *éducation civique* als Bestandteil des gemeinschaftskundlichen Unterrichts gar nicht erwähnt.

² Im Original: Le conseiller principal d'éducation et la formation du citoyen

8. Zusammenfassung: Politikunterricht Ausdruck der politischen Kultur eines Landes

Aus guten Gründen kann davon ausgegangen werden, dass Schulbücher und der damit betriebene Unterricht eine Ausdrucksplattform der politischen Kultur eines Landes sind. Zunächst kann die Frage nicht ohne weiteres beantwortet werden, warum ausgerechnet der Bereich der Bildung bzw. der politischen Bildung resistent gegen kulturelle Einflüsse sein sollte. Wo, wenn nicht im Bildungswesen, sollte die nachwachsende Generation in die Bevölkerung integriert werden? Wie, wenn nicht durch die Vermittlung kultureller Errungenschaften, sollte diese Integrationsleistung gelingen?

Neben diese negative Nachweisführung tritt ein in dieser Arbeit vollzogener Nachweis. Für die Bundesrepublik Deutschland gilt, dass die Art der Präsentation institutionenkundlicher Inhalte in das Bild passt, das die Kenntnis Deutschlands und seiner politischen Kultur erwarten lässt. Probleme im Umgang mit der Geschichte der deutschen Nation und anderen auf die Nation zentrierten Inhalten führen dazu, dass – zumindest im Politiklehrbuch – auf die Präsentation von Gegenständen verzichtet wird, die gesellschaftliche Institutionalisierungen durch den Verweis auf eine Verbindung mit der Nation als Volks- und Schicksalsgemeinschaft legitimieren. Stattdessen rückt in den Lehrbüchern der Bundesrepublik die Funktionsweise solcher Institutionen in den Fokus. Das pragmatische Element, nämlich die Einsicht in die Notwendigkeit und die Resultate von Einrichtungen, stellt diese Legitimation her.

Französische Schulbücher gehen hier einen anderen Weg. Wenngleich die in französischen Büchern aufgeführten institutionenkundlichen Inhalte eher weniger den hier entwickelten Kriterien zur Behandlung gesellschaftlicher Institutionen entsprechen, so wird dennoch festgehalten, dass französische Lehrwerke zur politischen Bildung als Ausdruck der politischen Kultur in Frankreich zu verstehen sind. Die französische Kultur und damit auch die politische Kultur in Frankreich werden Christadler folgend (1999, S. 290) als „Bildungs- und Schulkultur“ verstanden, in der

„das Erziehungswesen nicht nur die Probleme der Gesellschaft spiegelt, sondern seit seiner Institutionalisierung ein privilegierter Ort für die Vermittlung und Festigung des Nationalgefühls war.“ (Ebd.)

Diese Einschätzung beruht auf die schon bei Rousseau dargelegte Feststellung: „Das Bildungssystem muss dem Geist die nationale Form geben“ (ROUSSEAU zit. nach DEFER

2005, S. 4)¹ Insofern stärken die hier untersuchten Politiklehrbücher diese Stellung des Erziehungswesens. In allen analysierten *manuels scolaires* lassen sich ausgeprägte Abschnitte zu den französischen Symbolen, Mythen und Werten finden. Entsprechend der Definition von Jacques Lagroye (1991, S. 54 u. a.), der politische Kultur als das Ergebnis einer gemeinsamen Geschichte von Zusammenstößen, aber auch von Zugeständnissen und Kompromissen zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen versteht und in deren Folge eine kollektive Identität entsteht, die Verhaltensweisen und Wertvorstellungen der Individuen prägt, ist eine so starke Konzentration auf diese *valeurs de la République* ebenso konsequent wie die Einbettung der politischen Bildung in den Fächerkanon aus Geschichte, Erdkunde und Wirtschaft. Dadurch wird die politische Bildung ihrer Aufgabe gerecht, die Nation permanent neu zu bilden. „Die politische Bildung hat die stetige Aufgabe, die Nation durch die Ausbildung der Bürger immer wieder neu zu schaffen.“² (NEMBRINI, J. 1997, S. 2) Dazu entwickelt sie bei den Schülern „ein Verständnis für das Allgemeininteresse, Respekt gegenüber dem Gesetz, die Liebe zur Republik.“³ (Ebd.) Abschließend lässt sich mit Defer (2005, S. 17) feststellen:

„Das Schulsystem war unter der dritten Republik vor allem ein Instrument der Homogenisierung und der Förderung des Patriotismus. Als dieses Ziel erreicht wurde, haben sich die Aufträge der Schule entwickelt. Während damals von der Schule die Liebe des Vaterlandes vermittelt wurde, wird heutzutage vielmehr die Liebe der Republik gefördert. Mittlerweile geht es nämlich nicht mehr darum, die Nation zu bilden, sondern vielmehr darum, ihre Kohäsion zu gewährleisten. Dazu werden an der Schule Staatsbürger entsprechend der republikanischen Prinzipien ausgebildet. Manche Elemente haben sich dennoch kaum verändert: Der Laizismus ist so ausgeprägt wie früher, das republikanische Ideal der Gleichheit und der Integration aller ist beibehalten worden, und im Geschichtsunterricht wird immer noch das Bild eines siegenden Frankreichs vermittelt und die Schattenseiten seiner Geschichte mehr oder weniger verschwiegen. [...] Der Staat hat die Rolle eines Erziehers eingenommen: Durch die Vermittlung einer standardisierten und patriotischen Kultur via der Schule hat er versucht, eine nationale Identität hervorzubringen.“

Mit der politischen Kultur und ihrem Ausdruck in französischen Politiklehrbüchern eng verbunden ist die starke Akzentuierung von Symbolen in den analysierten Schulbüchern. Dieses Mehr an Symbolorientierung ist in einer zweifachen Weise zu verstehen: einerseits als ein Mehr an Darstellungen nationaler und republikanischer Symbole, andererseits aber auch als eine Auflistung von Menschenrechts- und Verfassungstexten, d. h. durch die Sprache als *signifiant* von als *signifié* zu bezeichnenden Politikinhalten.

¹ Im Original: „C’est l’éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale.“

² Im Original: L’éducation civique a comme intention permanente la construction de la nation par la formation du citoyen.

³ Im Original: ...le sens de l’intérêt général, le respect de la loi, l’amour de la République

Die Darstellung nationaler und republikanischer Sinnbilder nimmt in allen französischen Büchern deutlich mehr Platz ein als in deutschen Büchern. Ein Grund hierfür ist der – historisch bedingte – unterschiedliche Umgang mit nationalen Symbolen in beiden Ländern. Wenngleich die deutsche Wiedervereinigung und die Fußballweltmeisterschaft im eigenen Land zur offensiveren Präsentation der deutschen Fahne und der Nationalhymne beigetragen haben, ist für die Bundesrepublik ein zurückhaltenderer Umgang mit nationalen Symbolen festzustellen. In Frankreich hingegen gehören die Kenntnis und die Identifikation mit den Symbolen und Prinzipien der Republik zu den ausschlaggebenden Anforderungen an den *citoyen*. Die unterlassene Verbindung zwischen den Symbolen und den politischen Institutionen lässt zudem darauf schließen, dass mit ihnen die Legitimation für das französische Volk, als durch den *contrat social* verbundene politische Gemeinschaft, erzielt werden soll. Die Legitimation für die Institutionen dieses Gemeinwesens spielt hingegen nur eine untergeordnete Rolle, sie [die Institution] scheinen mit Blick auf die Geschichte Frankreichs mit immerhin fünf Republiken seit dem 18. Jahrhundert austausch- oder wandelbar. Für die Bundesrepublik ist hingegen anzunehmen, dass durch die Behandlung politischer Symbole Einblicke in und Legitimation für die demokratischen Institutionen gewonnen werden sollen.

In allen untersuchten französischen Lehrwerken befinden sich im Anhang die sog. *textes de référence*. Diese in Auszügen präsentierten Gesetzestexte entsprechen dem in der Eingangshypothese unterstellten demokratiethoretischen und philosophischen Kontext, wenngleich – wie bereits erwähnt – keine Verbindung zu den gesellschaftlichen Institutionen hergestellt wird. Entsprechend den inhaltlichen Schwerpunkten der Jahrgangsstufen acht und neun erlauben diese Dokumente einerseits das Training des sinnentnehmenden Lesens, eine in PISA-Tests immer wieder als unzureichend bewertete Kompetenz. Andererseits steht die Lektüre der *grands textes constitutionnels français* in der Tradition der Lektüre der französischen „Säulenheiligen“. Immerhin sind die Fachbereiche Literatur, Philosophie und Staatsbürgerkunde auch in den spezialisierten Abiturzweigen ES (*économique et sociale*) und S (*scientifique*) obligatorisch. (Vgl. MINISTÈRE 2008, S. 3)

Auch die Analyse von Unterricht und von Arbeiten der praktischen Lehramtsausbildungsphase hat gezeigt, dass die politische Kultur maßgebend für die Gestaltung des politischen Unterrichts ist. Während in den beschriebenen Stunden und Examensarbeiten in Deutschland der Wert stark auf das formal-juristisch bestimmte Politische i. S. einer Institutionenkunde gelegt

wurde, ist die dargestellte französische Unterrichtsstunde geradezu eine klassische Geschichts- und Philosophiestunde, in der der Bezugsrahmen, nämlich: „Das Leben in der Gemeinschaft“, deutlich weiter zu sehen war als in der Bundesrepublik. Vergleichbares mit Blick auf die Examensarbeiten: Einer starken Orientierung an Institutionen und institutionalisierten Prozessen bei deutschen Lehramtsanwärtern stehen eher politiktheoretische Reflektionen bei französischen *stagiaires* gegenüber.

Welche Konsequenzen für die politische Bildung aus der Darstellung dieses Zusammenhangs zu ziehen sind, wird im Anschluss zu überlegen sein. Hierbei wird zunächst eine Weiterentwicklung der Institutionenkunde im deutschen Kontext anzureißen sein (Kap. 9). Erst am Schluss werden gewonnen Erkenntnisse auch im europäischen Kontext diskutiert und Ausblicke gegeben (Kap. 10).

9. Konsequenzen für eine Weiterentwicklung der Institutionenkunde

Soll die Konzeption der Institutionenkunde nun von diesem Ergebnis in der Perspektive der politischen Kultur weitergedacht werden, so muss diese Institutionenkunde zunächst noch einmal mit ihren Schlagworten umrahmt werden, um nicht hinter bereits geleistete Überlegungen zurückzufallen. Auch auf die Gefahr der Wiederholung hin, gehören zu den Eckpfeilern institutionenkundlichen Lernens folgende Aspekte und Prinzipien: die Formel der mehrdimensionalen Institutionenkunde verdeutlicht, dass gesellschaftliche Institutionen nicht isoliert von der Welt der Lernenden vermittelt werden. Vielmehr ist es notwendig, die politische Gemeinschaft in handelnde Akteure in den Institutionen einerseits, in Betroffene dieser Entscheidungen andererseits einzuteilen und die Verbindung zwischen den beiden Ebenen deutlich zu machen. Durch eine mehrdimensionale Institutionenkunde wird die Realisierung mehrerer politikdidaktischer Grundprinzipien ermöglicht. Die Binnenansicht, d. h. der Blick in eine gesellschaftliche Institution, wird bei der Erarbeitung der Institutionen der dritten Ebene angebahnt und mit Blick auf die genuin politischen Institutionen der intermediären und der gouvernementalen Ebene weiterentwickelt. Hierdurch können Institutionen als sich aus Erfordernissen entwickelte und sich an wandelnde Bedürfnisse anpassende Gebilde sichtbar werden. Durch diese Vorgehensweise, der die Bildungspläne mit Unterschieden in der Jahrgangspplatzierung in den hier untersuchten Ländern folgen, wird Institutionenunterricht gleichsam schülerorientiert, da er – wie das Prinzip bei aller begrifflichen Unbestimmtheit erfordert – seinen Ausgangspunkt bei den Kenntnissen und Erfahrungen der Schüler erfährt. Richtet man den Blick weg von Institutionen auf den verschiedenen Ebenen und hin zu dem sie vereinigenden System mitsamt seiner Regelungen und Verfahren, so wird zum einen die sich daraus ergebende Interdependenz und Komplexität dieses politischen Systems herausgestellt; zum anderen wird der einem Institutionengefüge zugrundeliegende Gedanke der Bedürfnis- oder Interessenbefriedigung im Politikzyklus deutlich, der Prozesscharakter von Politik.

Zu den Elementen der politischen Bildung in Frankreich, die durch die Analyse der Lehrbücher und des Unterrichts nachgewiesen wurden, zählten *la République et la nation*, *la citoyenneté*, und *les valeurs universelles*. Von der Republik und einem gewandelten Republikbegriff ausgehend, der einerseits die aristotelische Dreiteilung in *Alleinherrschaft* vs. *Herrschaft weniger* vs. *Herrschaft vieler*, andererseits auch die machiavellistische Zweiteilung in *Republik* vs. *Monarchie* überwunden hat, erläutert Jesse (2000, S. 516), dass in der Bundesrepublik und in anderen modernen Staaten der Republikbegriff Aufwertungsversuchen unter-

liegt, die ihn mit der römischen *res publica* in Verbindung bringen. Republiken bezeichnen demnach Staaten, die an den Bürgersinn appellieren, das Gemeinwohl befördern und den Verfassungspatriotismus unterstützen. Im Politikunterricht ist dieses Prinzip, wie gezeigt wurde, in Frankreich bereits deutlich konturiert, in Deutschland hingegen fast gar nicht.

Nun hat die Untersuchung gezeigt, dass – wenngleich beide politikdidaktischen Traditionen den Aktivbürger bzw. den *citoyen* im Zentrum der Bildungsbemühungen haben – sich ihre Wege zu diesem hin unterscheiden. Tendenziell setzen die politischen Lernprozesse in der Bundesrepublik „oben“, d. h. bei einer den didaktischen Prinzipien entsprechenden Institutionenkunde an. Schülerorientierung wird durch *policy*-Inhalte erzielt, die im Kenntnis- und Erfahrungsbereich der Schüler liegen. Zudem sorgt die mehrdimensionale Institutionenkunde für eine nicht vom Schüler isolierte Betrachtung gesellschaftlicher Institutionen. In Frankreich hingegen setzen diese Bildungsbemühungen „unten“, d. h. bei den Schülern als zukünftigen Bürgern Frankreichs an. Die Vermittlung von den einen *citoyen* charakterisierenden Tugenden steht im Zentrum des politischen Unterrichts. Nun haben insbes. die empirischen Aussagen aus den oben angeführten Jugendstudien für deutsche und französische Jugendliche aufgezeigt, dass die Ergebnisse dieser Bildungsbemühungen noch nicht zufrieden stellend sein können, wenn die politische institutionelle Ordnung eines Gemeinwesens eine äußerliche Ordnung von Institutionen und nicht eine innere des Denkens der Bürger bleibt. Die Einsicht, Freiheit als eine liebens- und schützenswerte Lebensweise zu begreifen, die nur durch eine institutionelle Ordnung zu etablieren ist, und deren Institutionengefüge deshalb zu schätzen ist (Vgl. BREIER 2001, S. 1), kann in beiden Ländern noch nicht als dominantes Bewusstsein gelten. Breier (Ebd.) vermutet, dass die auch hier nachgewiesene Betrachtung politischer Prozesse von den Institutionen her, d. h. durch eine handlungsnormierende politische Bildung auf der einen Seite, genauso wie eine von ausschließlich bei den Individuen ansetzende, d. h. eine organisationslegitimierende politische Bildung auf der anderen Seite, ursächlich für dieses nur unzureichend ausgebildete Bürgerbewusstsein i. S. e. Republikbewusstseins ist. Einerseits kommt der Einzelne in der politischen Bildung nicht vor, höchstens durch ein durch das Wahlrecht an der Willensbildung beteiligtes Partikelchen (Vgl. HENNIS zit: nach BREIER, S. 2), andererseits ist die negative Freiheit der Menschen, die von ihren eigennützigen Individualinteressen geleitet und atomisiert werden, der Hauptbezugspunkt (Vgl. BARBER zit. nach: ebd.) politischer Bildungsprozesse.

„Als Bürger jedoch, die selbst gestalten, sich wechselseitig mit anderen in Bezug setzen und ihre gemeinsame Gestaltungsmacht womöglich über eine bürgerorientierte politische Bildung erst entdecken lernen, kommen sie [die Schüler, C. S.] weder in der etatistisch noch in der

privatistisch ausgelegten politischen Bildung zur Sprache. Doch diesen Prozess, ein Bewusstsein der eigenen Zugehörigkeit zur gemeinsamen politischen Ordnung zu entwickeln, muss eine republikorientierte politische Bildung unterstützen und begleiten. [...] Kennzeichen erfolgreicher politischer Bildung ist es, eine erweiterte und vertiefte Erfahrung der Zugehörigkeit zur eigenen Republik anzubahnen und zu befördern. Um diese Hilfestellung bei der Einbürgerung insbesondere der Heranwachsenden in ihre politische Ordnung leisten zu können, muss sich die politische Bildung in kognitiver, affektiver und wertbezogener Hinsicht an ihre Adressaten wenden.“ (BREIER, S 2)

Es scheint, als müsste der Unterrichtende nur einen Mittelweg zwischen der auf den Staat bezogenen und der auf das Individuum bezogenen politischen Bildung finden, um dieses Bürgerbewusstsein, einen „esprit général“ (MONTESQUIEU 1992, S. 54), in den genannten drei Dimensionen zu entwickeln. In kognitiver Hinsicht ist ein solcher Geist sicherlich eher durch die Institutionenkunde in deutscher Tradition zu erreichen, affektive Momente werden eher bei einer von der politischen Bildung in Frankreich ausgehenden politischen Bildung sichtbar. Nach dem dargelegten kann davon ausgegangen werden, dass die politische Kultur, die das Bindeglied zwischen einer politischen Ordnung und den innerhalb dieser Ordnung stehenden Individuen darstellt, verstärkt als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit genutzt werden muss. Durch einen politischen-Kultur-Ansatz bei der Vermittlung von institutionenkundlichem Wissen, können mindestens zweierlei in dieser Arbeit herausgestellte Defizite der politischen Bildung behoben werden. Einerseits könnte die Historizität von Institutionen deutlich stärker als Wesenselement jeder gesellschaftlichen Institution begriffen werden. Die losgelöste Betrachtung in den Lehrbüchern und den mit ihnen betriebenen Unterricht wird überwunden. Insbesondere für den französischen Politikunterricht gibt es hier Entwicklungsperspektiven. Andererseits könnten durch eine politischen Bildung, die ihren Ausgangspunkt in der empirischen, der Innen- und der Außensicht der politischen Kultur hat, die Interdependenzen zwischen den drei Ebenen der institutionellen Verfasstheit des Staates deutlich gemacht werden. Bürgerbewusstsein als Bewusstsein, durch das der Einzelne sich innerhalb des institutionellen Mehrebenensystems orientiert, entwickelt sich. Mehrdimensionale Institutionenkunde wird erweiterbar und somit noch nutzbarer.

Innerhalb eines so konzipierten, auf das Bürgerbewusstsein zielenden Unterrichts, erscheint es zudem wahrscheinlich, den häufig in den Lehrbüchern und in Unterrichtsprozessen vernachlässigten Kategorien der Herrschaft und der Macht zu stärkerer Akzentuierung zu verhelfen. Wurde oben dargelegt, dass es sich hierbei um zentrale Kategorien einer adäquaten sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit Institutionen handelt, fehlen politikdidaktische Überlegungen hierzu nahezu vollständig. Dass sich hieraus Konsequenzen für die Gestalt der politischen

Kultur eines Landes ergeben, wird deutlich, wenn Teilnehmer des Sozialkundeunterrichts die Schule verlassen, die – ähnlich dem Zeitpunkt vor ihrem Politikunterricht – Macht und Herrschaft als etwas Böses, bisweilen sogar Undemokratisches charakterisieren. „Macht [hat] in der Öffentlichkeit vielfach einen schlechten Ruf.“ diagnostiziert auch Sander (2009, S. 6) und fordert von der politischen Bildung, „die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über Macht in der Politik so zu differenzieren und komplexer zu gestalten, [...]“ (Ebd., S. 5) dass diesen Kategorien das Dämonische genommen und die Einsicht in die Notwendigkeit von Macht und Herrschaft erzeugt wird. Die hier vertretene These lautet, dass eine bei den in dieser Arbeit dargelegten Aspekten der politischen Kultur ansetzende Institutionenkunde auch den notwendigen Macht- und Herrschaftscharakter von Institutionen herausstellen kann. Es ist plausibel anzunehmen, dass dadurch politischen Bildung einen Beitrag leisten kann, die empirisch zu ermittelnden Vertrauenswerte zu gesellschaftlichen Institutionen zu erhöhen und somit die politische Kultur hin zu einem Mehr an Akzeptanz gegenüber dem politischen System zu befördern.

Dazu wird im folgende kurz umrissen, warum diese beiden Begriffe als zentral innerhalb der politischen Wissenschaft gelten. Die Darlegungen sozialwissenschaftlicher Klassiker werden hier ebenso Eingang finden wie einige semantische Überlegungen, ist durch sie doch die Abgrenzung des Gewaltbegriffs von den Begriffen Macht und Herrschaft möglich. Im Anschluss wird dargelegt, wie eine Vernachlässigung dieser Kategorien in der politischen Sozialisation (im Unterricht) die Einstellungen der Jugendlichen und späteren Bürger gegenüber dem politischen System im Allgemeinen und gegenüber Politikern im Besonderen beeinflusst. Letztlich gilt es Stellen im politischen Unterricht ausfindig zu machen, an denen die beiden Kategorien im Unterricht in einer adäquaten Weise zum Gegenstand werden können. Es wird hierbei verdeutlicht, dass Einzelaspekte der politischen Kultur ein geeigneter Ansatzpunkt für eben diese Lernprozesse sein können.

9.1. Macht und Herrschaft – sozialwissenschaftliche und sprachliche Annäherung

Die Bundesrepublik Deutschland als Staat ist – ebenso wie Frankreich – entsprechend den Überlegungen der Allgemeinen Staatslehre ein Volk, verstanden als die Summe seiner Bürger im politisch integrierten Zustand. Als freiheitlicher Rechtsstaat ist diese Integration jedoch lediglich partieller Natur. Als Bürger in eben diesem freiheitlichen Staat bleiben Bereiche, die dem staatlichen Einfluss entzogen sind; andererseits gibt es eine Vielzahl solcher, bei dem der

Einfluss des Staates auf das Individuum gilt und durchgesetzt wird. In gerade diesem integrierten Bereich der Staatlichkeit werden die Begriffe Macht und Herrschaft zentral.

Der Definition Weber folgend, bedeutet Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (WEBER 2006, S. 62) Wenngleich Weber selbst den Machtbegriff als *soziologisch* amorph kennzeichnet, so bleibt er *politikwissenschaftlich* dennoch zentral, wenn davon ausgegangen wird, dass die Gewalt (in demokratischen Staaten: das Gewaltmonopol) bei demjenigen liegt, der die Macht hat. „[...], gleichviel worauf diese Chance beruht“ besagt also, dass innerhalb des politisch integrierten Bereichs, der Wille desjenigen, der Macht hat, in letzter Instanz mit Gewalt durchgesetzt wird, Machtausübung also mit Gewalt erfolgt. Wenngleich die Begriffe Macht und Gewalt an dieser Stelle deckungsgleich erscheinen, so formuliert Hannah Arendt den Unterschied jedoch deutlich: „Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. [...] Wenn wir von jemandem sagen, er ‚habe die Macht‘, heißt das in Wirklichkeit, daß er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln.“ (1970, S. 45) Der Staatlichkeitscharakter der Macht wird hierbei deutlich und entsprechend folgert Arendt: „Macht gehört in der Tat zum Wesen aller staatlichen Gemeinwesen, ja aller irgendwie organisierten Gruppen, Gewalt jedoch nicht. Gewalt ist in ihrer Natur instrumental; wie alle Mittel und Werkzeuge bedarf sie immer eines Zwecks [...]“ (Ebd., S. 52) Macht ist also im Gegensatz zur Gewalt funktional. Macht als Handlungen im Einvernehmen mit anderen ruft die Auswirkungen, nämlich die Befolgung der Herrschaft im politisch integrierten Bereich hervor; der Repräsentativgedanke nimmt dem Machtbegriff hingegen das weithin konnotierte und durch die Möglichkeit der Gewalteinsetzung evozierte Dämonische. Herrschaft ist Weber folgend, „die Chance für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.“ (WEBER 2006, S. 62) Ausgehend von der Tatsache, dass Macht durch den Zusammenschluss und das Einvernehmen einer Gruppe ausgeht, es letztlich aber nur einen Machthaber geben kann, muss dieser sich bei der Machtausübung auf die Loyalität und Befolgung derjenigen verlassen können, die als Gruppe seine Macht erst garantieren. In organisierten Staaten wird diese Chance i. d. R. durch eine Vielzahl formeller und informeller Regelungen gewahrt.

Diesen theoretischen Ausführungen nachgehend, kann also davon ausgegangen werden, dass Macht etwas aus der Geschlossenheit eines politischen Verbands resultierendes ist. Demge-

genüber ist Herrschaft etwas auf den politischen Verband einwirkendes. Dem folgend spielen die Begriffe Macht und Herrschaft innerhalb der demokratischen Ordnung moderner Staaten eine zentrale Rolle für die Funktions- und Leistungsfähigkeit des politischen Systems.

Woher kommt nun aber das Unbehagen im Umgang mit den Begriffen Macht und Herrschaft? Warum wird die Ausübung von Macht und Herrschaft mit der Ausübung von Gewalt verwechselt, die ein Täter ausübt und von einem Opfer erlitten wird. Offensichtlich drücken beide Kategorien die für die Organisation von Staaten notwendigen Handlungen aus. Eine mögliche Erklärung bietet die im Deutschen nicht mehr vorhandene klar erkennbare Unterscheidung zwischen *potestas* und *violentia*. Lateinisch *potestas* in seiner Umschreibung mit Kraft, Macht, politische Macht, Herrschaft, Amtsgewalt wurde in den Hintergrund gedrängt. Vielmehr wird Macht und Herrschaft in einem Verständnis als *violentia* im Sinne von Gewalttätigkeit, Wildheit, Brutalität und Zwang verstanden und verwendet. Im Englischen findet nach wie vor die Unterscheidung zwischen power und violence statt; ebenso im Französischen zwischen puissance und violence. Im Deutschen hingegen wird die dem *violentia*-Verständnis immanente Täter-Opfer-Relation mit den Begriffen Macht und Herrschaft verbunden. Staatlich ausgeübt fühlt sich das Individuum dann in die Opferrolle versetzt. (Vgl. MEYERS 1994, S. 34)

9.2. Terminologische Unklarheiten und Auswirkungen auf die Ordnungsvorstellungen

Von einem so beschriebenen Verständnis von Macht ausgehend, überrascht es nicht, dass Macht und Herrschaft als politikwissenschaftliche Termini einen nur unzureichenden Eingang in den politischen Unterricht finden. Dass damit der ohnehin diagnostizierten Politikverdrossenheit entgegengewirkt werden soll, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Dennoch birgt der fehlende unterrichtliche Diskurs über die Begriffe Macht und Herrschaft die Gefahr, der Politikverdrossenheit nicht entgegenzuwirken, sie vielmehr sogar zu verstärken. Versteht man politisches Ordnungswissen als Wissen, das ein Schüler im Spannungsfeld zwischen dem Selbstverständnis des eigenen Ichs und der politischen Ordnung (Vgl. DEICHMANN 2001, S. 12) entwickelt, so zieht eine ausbleibende Reflexion über die Begriffe Macht und Herrschaft und über die durch sie strukturierten Zusammenhänge eine unangemessene Vorstellung über die Beziehung zwischen dem Individuum und dem politischen System nach sich. Die sich in diesem Prozess zu entwickelnde politische Identität ist dann eine solche, die infrage gestellt wird, sobald sich ein Schüler als zukünftiger erwachsener Bürger der Machtausübung

des Staates innerhalb des politisch integrierten Bereichs ausgesetzt sieht: im Bereich des Steuerwesens, der Straßenverkehrsordnung, der digitalisierten Ausweisdokumente ebenso wie bei der im Winter eingeforderten Räumpflicht auf Wegen vor privat genutztem Eigentum. Auf entsprechende Items der politischen Kulturforschung als derjenigen Forschung, durch die die Außenseite politischer Kultur ermittelt wird, belegen Betroffene dann die Distanz zu den politischen Institutionen. Wenn in der Politikdidaktik unter der subjektiven Betroffenheit diejenige für den Schüler nachvollziehbare Betroffenheit zu verstehen ist, die sich auf das Leid und die Probleme eines Einzelnen bezieht (Vgl. GAGEL 2000, S. 153), so wird an dieser Stelle zu ergänzen sein, dass subjektive Betroffenheit auch die Betroffenheit der *eigenen* Person von der Macht- und Herrschaftsausübung des politischen Verbandes ist. Entsprechend müssen Unterrichtsprozesse auch hier einen möglichen Ausgangspunkt haben, um die Ordnungsvorstellungen in einer realistischen Weise auszubilden.

Dass die Ordnungsvorstellungen der Jugendlichen eine solche Gestalt haben, in der dem Prinzip der Demokratie als Herrschaft des Volkes i. e. S. hohe Vertrauenswerte beigemessen werden, die im repräsentativen Regierungssystem tätigen Politiker in den Institutionen hingegen nur eingeschränktes Vertrauen genießen, haben zahlreiche Studien aufgezeigt. Entsprechend der o. g. These kann ein Politikunterricht, der das Handeln der Volksvertreter auch vor dem Hintergrund der Kategorien Macht und Herrschaft thematisiert, dazu beitragen, die Vorstellungen der nachwachsenden Generation realistisch, gleichzeitig im Sinne der demokratischen politischen Kultur eines Landes zu entwickeln. Wie die unterrichtliche Einbeziehung einzelner Aspekte der politischen Kultur helfen kann, die Interpretationen der Kategorien Macht und Herrschaft dergestalt zu entwickeln, dass ein angemessenes Verständnis und eine Einsicht in die Notwendigkeit entsteht, wird aufzuzeigen sein.

10. Ausblick

Im Folgenden werden weitergehende Überlegungen angeführt. Diese haben nicht den Anspruch der Vollständigkeit i. S. e. methodisch validen und abgesicherten Erkenntnis. Vielmehr sind sie als gewonnene Ergebnisse und evtl. neue Fragestellungen zu verstehen, die nach den oben angestellten Untersuchungen als durchaus plausibel gelten können.

10.1. Politische Bildung als Ausdruck der politischen Kultur eines Landes – Blick in die Zukunft

Wie die Arbeit herausgestellt hat, unterliegt politischen Kultur dem gesellschaftlichen Wandel. Daher ist das hier ermittelte Ergebnis der politischen Kulturen in beiden Ländern und der damit verbundene Niederschlag in die Bildungssysteme nicht statisch zu verstehen. Insbesondere für die Bundesrepublik Deutschland ist eine Veränderung der politischen Kultur hinzu zu einer „neuen Gelassenheit“ im Umgang mit dem deutschen Volk als Nation und Schicksalsgemeinschaft zu vermuten. Die Ereignisse im Weltmeisterschaftsjahr 2006 lassen ebenso darauf schließen, wie neueste Umfragen über den Nationalstolz Jugendlicher (Vgl. SCHILLO 2008, S. 9) aber auch die offene und gleichzeitig exklusive Architektur und das Ambiente im neu geschaffenen Berliner Regierungsviertel.

„Zahlreiche Politiker, Wissenschaftler und die Mehrheit der Medienschaffenden plädieren dafür, endlich auch in Deutschland die Vorbehalte gegenüber der Begeisterung pro patria aufzugeben und deren gemeinschaftsbildende Kraft anzuerkennen [...]“ (Ebd.)

Zugleich hat die politische Bildung aber zu fragen, inwiefern eine Normalisierung im Zeitalter der Globalisierung als Lösungsmöglichkeit für die zukünftige Bürgerschaftsbildung zu begreifen ist.¹ Widmaier (2008, S. 12) betrachtet diese Perspektive kritisch, wenn er den „Weltbürger“ und nicht den „Staatsbürger“ als angemessenes Leitbild für die politische Bildung favorisiert. Drei Gründe führt er dazu an: das Bild des Weltbürgers deckt sich mit empirischen Analysen globaler und transnationaler Dynamiken; der Begriff ist normativ und deshalb für die kritische politische Bildungsarbeit prädestiniert; schließlich spricht die bisherige Arbeit der politischen Bildung mit den Bürgerbegriffen für eine konzeptionelle Ausarbeitung.

¹ Das Themenheft 3/2008 der POLIS nimmt sich dieser Frage mit dem Schwerpunkt an: Lernziel Deutschland: Ein neuer Patriotismus?

Der Ausdruck davon wird sich auch im Bereich der politischen Bildung manifestieren. Es steht zu vermuten, dass die an dieser Stelle untersuchten historischen Aspekte institutionenkundlicher Inhalte noch stärker die neueste deutsche Geschichte als Erfolgsgeschichte in den Vordergrund stellen ohne dabei dem Vergessen der tragischen Ereignisse auf deutschem Boden Vorschub zu leisten. Gleichzeitig wird der europäischen Integration und der globalen Integration ein schwereres Gewicht zukommen als das bisher der Fall ist. Insbesondere Klafkis Prämisse der Zukunftsbedeutung von Bildungsprozessen ist eine Thematisierung des Individuums nicht nur in der regionalen oder nationalen, sondern in der vor allem europäischen Gemeinschaft geschuldet. Denn

„Patriotismus und Europa müssten eigentlich, wenn der Verfassungspatriotismus eine vernünftige, logisch zwingende Überlegung wäre, längst zu einer neuen, eben auch europäischen verfassungspatriotischen Bewegung geführt haben. Das europäische Verfassungswerk, das prominente Politiker - trotz Bedenken vieler Bürger namhafter Nationen - ohne essenzielle Korrektur weiterführen möchten, könnte also längst einen transnationalen Patriotismus generiert haben.“(MAYER 2007, S. 24)

Auch für Frankreich ist zu erwarten, dass die Europäisierung und die Globalisierung noch stärker als in der Bundesrepublik auf die politische Kultur einwirken werden. Zunehmende weltweite wirtschaftliche Interdependenzen und eine sich ausweitende Migration werden es dem französischen Volk schwerer machen, sich weiterhin ausschließlich als Mitglieder der *Grande Nation* zu definieren. Die politische Bildung muss diesem Rechnung tragen, indem sie diese neuen Aspekte der politischen Kultur anerkennt und wissenschaftlich sowie didaktisch aufbereitet, will sie nicht rückwärtsgewandt an Altem verharren und sich somit noch stärker in das wissenschaftliche Abseits stellen.

10.2. Europäische politische Bildung – Wie kann eine solche Konzeption von der politischen Bildung in Deutschland und Frankreich lernen?

Da im Zuge der zunehmenden Kooperation von Bildungsbemühungen auf europäischer Ebene auch die Perspektive der europäischen Bürgerschaftsbildung immer stärker in den Fokus wissenschaftlicher Aufmerksamkeit rückt, soll auch an dieser Stelle ein kurzer Einblick gewährt werden, welche der ermittelten Ergebnisse dieser Studie u. U. bedenkenswert sein könnten. Denn

„wenn als akzeptiert gelten kann, dass für eine freiheitliche, demokratische, pluralistische Gesellschaft politische Bildungsarbeit unverzichtbar ist, der mithin die Aufgabe zukommt, die freiheitlich-demokratische Grundordnung den Staatsbürgern ständig und nachhaltig zu vermitteln, dann ist die Folgerung unvermeidbar, dass diese Vermittlungsleistung auch mit Blick

auf die Europäische Verfassung und Unionsbürgerschaft unverzichtbar sein muss“ (DÜRR 2005, S. 16)

und dann ist ebenso zu schlussfolgern, dass sich solche Vermittlungsleistungen nur in Einklang mit den Bildungstraditionen der Mitglieder vereinheitlichen lassen. Analog zu den Bildungsprogrammen der einzelnen Mitgliedsländer verweist Eis (2008, S. 162) in Anlehnung an Dürr auf verschiedene Dimensionen eines anzustrebenden europäischen Bürgerschaftsmodells. Auch hierbei spielen die kognitiven Momente des „Europa zu erlernen“ genauso eine Rolle wie die affektiven Aspekte des „Europa zu erleben.“ Wie können nun die politikdidaktischen Modelle Deutschlands und Frankreichs Hilfestellung auf dem Weg zu dieser *European Union Citizenship* leisten? Sind Übernahmen einzelner Traditionen überhaupt denkbar, wenn man Ehrentraut-Daut folgend (2002, S. 33) berücksichtigt, dass sich zumindest deutsche Schüler in erster Linie als Bürger eines Bundeslandes identifizieren wohingegen das Gefühl, Europabürger zu sein, (noch) nicht ausgeprägt ist?

Die dargelegte Interdependenz zwischen politischer Bildung und politischer Kultur einer Gesellschaft macht es weiterhin notwendig, bei Überlegungen zu einer europäischen politischen Bildung die politische Kultur Europas im Blickpunkt zu behalten, „sei sie nun humanistisch und weltoffen, schöpferisch oder ihrer Natur nach von einem zerstörerischen Herrschaftswillen geprägt.“ (BRUHN/CYPIONKA 2002, S. 47) Analog zu den Überlegungen zur politischen Kultur Deutschlands und mit Blick auf die quasi gemeinsame und durch die Bundesrepublik mit forcierte europäische Integration, lassen sich Schlaglichter einer europäischen politischen Kultur erkennen: kulturelle Leistungen in Philosophie, Musik, Architektur, die aber aufgrund der Zersplitterung und starker regionaler national Identitäten nicht als europäische Leistungen begriffen werden; große Katastrophen und millionenfaches Leid in den Kriegen auf dem europäischen Kontinent; und seit dem Ende des zweiten Weltkriegs eine auf der expandierenden Wirtschaft basierende politische Erfolgsgeschichte, die auch die Blockspaltung Europas überwunden hat.

In der Bundesrepublik entwickelte sich analog zu dieser eng mit Europa verbundenen Geschichte eine Politikwissenschaft und -didaktik, die sich als Vehikel für die Etablierung einer Gesellschaft verstand und demokratie- und politiktheoretisch eine demokratische politische Kultur mitentwickelte, weitergab und immer wieder von neuem weiterentwickelt und weitergibt. Deshalb erscheint es m. E. nach plausibel – unter Vernachlässigung der evtl. Fruchtbarkeit politikdidaktischer Traditionen anderer, hier nicht untersuchter Länder – diese europäi-

sche Politikdidaktik darauf zu gründen, die europäische Integration durch Einblicke in ihre Notwendigkeit und in ihre Funktionsweise zu legitimieren und zu stabilisieren. Analog der handlungsnormierenden politischen Kultur streben europäische Bildungsbemühungen danach, das Verhältnis der verschiedenen Ebenen, Organisationen und Institutionen der europäischen Union aufzuklären. Das politische System der Europäischen Union hingegen unterliegt jedoch immer noch starken Wandlungs-, Integrations- und Anpassungsprozessen. Es stellt darüber hinaus ein sehr komplexes Konstrukt dar, „weil unterschiedliche politische und rechtliche Kulturen, Sprachen, Geschichten, Interessen und Traditionen zusammenzubringen sind.“ (FISCHER 2009, S. 4) Entsprechend sind sicherlich vom deutschen Forschungs- und Erkenntnisstand ausgehend didaktische Überlegungen anzustellen, die diesem Phänomen Rechnung tragen.

Von den französischen Bemühungen um politische Bildung sollte hingegen die zwar im engeren Bereich der Institutionenkunde nicht nachgewiesene philosophische und demokratietheoretische Einbettung (u. a. durch die größere Bedeutung der sog. *texte de référence*) übernommen werden. Hierdurch wird dem technokratischen Bild der Europäischen Union entgegengewirkt und zudem unterstrichen, dass die *Droits de l'Homme* beispielsweise zwar erstmals im Zuge der französischen Revolution verkündet wurden, jedoch keine spezifisch französische Errungenschaft sind, sondern auf die Arbeiten von John Locke, Rousseau, Kant und Montesquieu zurückgehen, die die Menschenrechte als unveräußerlich und immergültig definierten. Ihre Anwendung muss somit universell sein.

Schlusswort

Mit Schiele sprach ich im Vorwort davon, dass man mit Institutionenkunde Imagepflege für den institutionell verfassten Staat betreibt, indem man die Sinnhaftigkeit aber auch die Grenzen eines nicht immer einfach zu verstehenden Institutionengefüges, als das sich der modern verfasste Staat präsentiert, an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben versucht. Die vorliegende Arbeit hat deutlich gemacht, dass dieser Prozess des Weitergebens in Deutschland und Frankreich unterschiedlich betrieben wird.

Einer in Frankreich weniger ausgeprägten politikdidaktischen Forschung entspricht eine aus deutscher Sicht weniger starke Orientierung an didaktischen Kriterien, die an deutschen Schulen und Hochschulen als Allgemeinplatz gelten. Dennoch ist an dieser Stelle keine Art der Kritik angebracht. Zu unterschiedlich sind die Schulsysteme und die mit ihnen verbundenen pädagogischen Traditionen und zu klein ist der durch die Analyse von Lehrbüchern gewonnene Einblick in den Politikunterricht in französischen Schulen. Es ist dargelegt worden, dass Politik- oder Sozialkundeunterricht in Frankreich stärker als die in Deutschland ebenso bekannte Gemeinschaftskunde verstanden wird, folglich von Erdkunde- oder Geschichtslehrern fachfremd aber eben nicht kenntnislos unterrichtet wird. Zudem spielt die Demokratie als Unterrichts- und Ordnungsprinzip in allen Fächern eine bedeutend größere Rolle als in der Bundesrepublik. Zeugnis davon liefern die bereits in der Grundschule auszubildenden *culture humaniste*, in denen selbstverständlich keine Institutionenkunde i. e. S. betrieben wird, jedoch von einer Gemeinschaftserziehung im Sinne Oetingers ausgegangen werden kann. (Vgl. MINISTÈRE 2008, S. 1) Auch die dargelegte stärkere Orientierung an nationalen Symbolen passt sich in dieses Bild einer Erziehung zum französischen Staatsbürger, der sich durch die Einverleibung dieser Zeichen mit dem französischen Volk identifiziert, nicht durch die Kenntnis von politischen Institutionen und den in ihnen ablaufenden Prozessen.

In der Bundesrepublik legt der Politikunterricht ein größeres Augenmerk auf die gesellschaftlichen Institutionen. Durch die stärkere Berücksichtigung der in und evtl. auch für Deutschland entwickelten Kriterien wird versucht, den Jugendlichen durch den schüler- und handlungsorientierten Erwerb von Kenntnissen um Organisationen zur kritikfähigen Anerkennung derselben zu führen. Eine Geschichte politischer Institutionen, die erst seit 60 Jahren als fortlaufende Erfolgsgeschichte begriffen werden kann, ist m. E. eine Ursache für

den stärker kognitiven und weniger affektiven Sozialkundeunterricht in der Bundesrepublik. Der vielerorts angeführte dreistufige Lernprozess – Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten – spricht diese Sprache.

Es wurde des weiteren dargelegt, dass diese unterschiedliche Präsentation politischer Unterrichtsinhalte als Exemplifizierung zweier unterschiedlicher politischer Kulturen zu verstehen ist. Einer Erziehung hin zum *citoyen* einer *Grande Nation* als Volks- und Schicksalsgemeinschaft entspricht ein Bildungssystem, das die großen Legenden, Mythen und Symbole des französischen Volkes zum Ausgangspunkt jedweder politischen Sozialisationsprozesse macht. Für Deutschland spielt die Legitimation gesellschaftlicher Institutionen durch Aufklärung eine stärkere Rolle. Als Bestandteil der Kultur i. w. S. findet sich die handlungsnormierende politische Kultur auch der politischen Bildung wieder.

Danksagungen

Ich danke allen, die bei der Anfertigung dieser Arbeit helfend und unterstützend zur Seite gestanden haben. Erwähnenswerter Dank gilt Herrn Professor Carl Deichmann, der mir die Chance auf die Anfertigung dieser Arbeit gegeben hat, bei der Themenfindung half und jederzeit mit Hinweisen, Materialien, Manuskripten und seinem hohen Sachverstand zur Verfügung stand. Dank ihm konnte sich diese Arbeit von den ersten Gedanken ausgehend bis hin zum Schlusspunkt entwickeln. Diese Entwicklung ging mit Themenerweiterungen, -einengungen und -verlagerungen einher, gleichsam aber immer mit der eigenen Erweiterung der Kenntnisse und Erkenntnisse im Bereich der politikdidaktischen Forschung. Herzlichen Dank, Herr Deichmann!

Weiterhin danke ich Frau Marianne Beyer, die jederzeit als Bindeglied zwischen Herrn Deichmann und mir zur Verfügung gestanden hat und somit die Arbeit am Institut als auch diese Arbeit spürbar erleichtert hat. Danke.

Des weiteren danke ich meinen Eltern Rainer und Beate, die den Start in ein akademisches Berufsfeld durch ein *stipendia parentis* ermöglicht haben. Danke.

Ich danke ebenso denjenigen Studentinnen und Studenten, die mir in Seminarveranstaltungen Anregungen zum Weiterdenken gegeben haben. Mein Dank gilt genauso all meinen Schülerinnen und Schülern, die auf die eine oder andere Korrektur etwas länger warten mussten. Danke.

Ich danke allen aus meinem näheren und weiteren Umfeld, die während der Anfertigung dieser Arbeit an mich geglaubt und mich unterstützt haben. Danke.

Letztlich – und in ganz besonderem Maße – danke ich meiner Frau Berit, die trotz der Rolle als Leidtragende während diesem Projekt, als intellektuelle einerseits, moralische Unterstützung andererseits fungiert hat. An dieser Stelle geht mein Dank soweit, dass ich ihr diese Arbeit widme. „Für Berit“ heißt also: Danke, dass es sich gibt.

Jena und Gonneseiler am Bostalsee im Frühsommer 2010

8. Bibliographie

- Albrecht, Clemens** (2009): Die Bundesrepublik Deutschland als „Gesellschaft“: Letztbegriffe kollektiver Selbstdeutung, in: Münkler, H. und Hacke, J. (Hrsg.): Wege in die neue Bundesrepublik. Politische Mythen und kollektive Selbstbilder nach 1989, Frankfurt a. M., S. 83-114.
- Alemann, Ulrich von** (2003): Das Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Almond, Gabriel A.** (1956): Comparative Political Systems, in: The Journal of Politics, 18, S. 391-409.
- Altet, Marguerite** (2008): Universitäre Lehrerausbildung in Frankreich. Kompetenzentwicklung in den IUFM, in: Journal für Lehrerinnen -und Lehrerbildung, Heft 3, S. 30-38.
- Arendt, Hannah** (1970): Macht und Gewalt, München.
- Audigier, François** (1999): L'éducation à la citoyenneté, Nancy.
- Barber, Benjamin R.** (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen, Hamburg.
- Barère, Bertrand** (1998): Die Sprache der einen und unteilbaren Nation ist Französisch, 1794, in: Weidinger, Dorothea (Hrsg.): Nation, Nationalismus, Nationale Identität, Bonn, S. 29.
- Beck, Ulrich** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas** (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M.
- Bergmann, Klaus** (1985): Personalisierung, Personifizierung, in: ders. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf, S. 268-271.
- Berg-Schlosser, Dirk/Schissler, Jakob** (1987): Politische Kultur in Deutschland. Forschungsgegenstand, Methoden und Rahmenbedingungen, in: dies. (Hrsg.): Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven der Forschung, Opladen, S. 11-26.
- Bergstraesser, Arnold** (1963): Geschichtliches Bewußtsein und politische Entscheidung. Eine Problemskizze, in: Besson/Hiller v. Gaertringen (Hrsg.): Geschichte und Gegenwartsbewußtsein. Historischen Betrachtungen und Untersuchungen, Göttingen, S. 9-38.
- Beyme, Klaus von** (1987): Institutionentheorie in der neueren Politikwissenschaft, in: Göhler G. (Hrsg.): Grundfragen der Theorie politischer Institutionen: Forschungsstand – Probleme – Perspektiven, Opladen, S. 48-60.

- Borcherding, Karl** (1965): Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, München.
- Borne, Dominique** (1998): Le manuel scolaire, in:
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf>. (17.01.2009)
(im Auftrag für das *Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*)
- Boutin, Christine** (2009): Cohésion sociale, quelles valeurs pour la République ? in :
<http://www.slideshare.net/BlogChristineBoutin/cohsion-sociale-quelles-valeurs-pour-la-rpublique-presentation> (28.01.2009)
- Brecht, Eberhard** (1991): Zur politischen Kultur im vereinten Deutschland. Über deutsche Vergangenheitsbewältigung und Zukunftsorientierung, Bonn. (Studien der Forschungsgruppe der Friedrich-Ebert-Stiftung)
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga** (2007): Macht und Ungleichheit als Problem der qualitativen Unterrichtsforschung, in: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung macht Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Opladen, S. 217-224.
- Breier, Karl-Heinz** (2001): Politische Bildung als Beitrag zur „Einbürgerung“ in eine Republik, in: sowi-online 1/2001 (<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/breier.htm>) (01.07.2001)
- Bruhn, Mike/Cypionka, Anselm** (2002): Europäische Identität, in: Thillm (Hrsg.): Identität, Bad Berka, S. 47-52.
- Buchheim, Hans** (1977): Grundgesetz und das Konzept des demokratischen Verfassungsstaates, Mainz.
- Buchstein, Hubertus** (2004): Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaften für die politischen Bildung, in: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts. S. 47-62.
- Bungenstab, Karl-Ernst** (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949, Düsseldorf.
- Christadler, Marieluise** (1999): Frankreichs politische Kultur auf dem Prüfstand, in: diess. (Hrsg.): Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn, S. 287-305.
- Commission européenne** (Ed.)(2006): Eurobaromètre 65. L'opinion publique dans l'union européenne, Bruxelles.
- Crozier, Michel** (1970): La société bloquée, Paris.
- Dahrendorf, Ralf** (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München.
- Defer, Adeline** (2005): Schule und nationale Identität in Frankreich, Münster.

- Deichmann, Carl** (2009): Parteien-, Politik- und Demokratieverdrossenheit – eine Herausforderung für die politikdidaktische Forschung und für die Praxis der politischen Bildung, bisher unveröffentlichtes Exemplar. (mittlerweile erschienen in: Oppelland/Liedhegener, Festschrift für Karl Schmitt)
- Deichmann, Carl** (2007): Politisches Bewusstsein in der Alltagswelt: Bedeutung des personenbezogenen Ansatzes, in: POLIS 2, S. 13-17.
- Deichmann, Carl** (2006): Politische Kultur, Politische Symbole und Symbolische Politik. Der symbolzentrierte Ansatz in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Deichmann, Carl** (2005): unveröffentlichtes Manuskript zum personenbezogenen Ansatz in der Politikdidaktik, Jena. (mittlerweile erschienen in: Deichmann/Juchler, Politik verstehen lernen)
- Deichmann, Carl** (2004): Lehrbuch Politikdidaktik, München/Wien.
- Deichmann, Carl** (2002): Demokratische politische Identität als Ziel einer fächerübergreifenden politischen Bildung, in: Thillm (Hrsg.): Fächerübergreifendes Lernen: Identität, Bad Berka, S. 8-24.
- Deichmann, Carl** (2001): Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Deichmann, Carl** (1996): Mehrdimensionale Institutionenkunde in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim** (2001): Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht, in: Kiefer, F./Weißeno, G. (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter, Bonn, S. 183-197.
- Deutsch, Karl W.** (1976): Staat, Regierung, Politik. Eine Einführung in die Wissenschaft der vergleichenden Politik, Freiburg i. Br.
- Doering-Manteuffel, Anselm** (2003): Politische Kultur im Wandel. Die Bedeutung der sechziger Jahre in der Geschichte der Bundesrepublik, in: Dornheim, A./Greiffenhagen, S. (Hrsg.): Identität und politische Kultur, Stuttgart, S. 146-158.
- Dürr, Karlheinz** (2005): Die Europäisierung der Demokratiebildung, in: APuZ 36, S. 16-21.
- Ehrentraut-Daut, Hans-Peter** (2002): Identität – persönliche, regionale, nationale, europäische Identität und Identität als Weltbürger und Thüringer Lehrerfortbildung, in: Thillm (Hrsg.): Fächerübergreifendes Lernen: Identität, Bad Berka, S. 33-34.
- Eis, Andreas** (2008): Education for European Democratic Citizenship, in: Lange, D. und Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Strategien der Politischen Bildung, Hohengehren, S. 154-164.
- Elias, Norbert** (1992): Studien über die Deutschen, Frankfurt a. M.

- Estel, Bernd** (2002): Nation und nationale Identität. Versuch einer Rekonstruktion, Wiesbaden.
- Fischer, Joschka** (2009): Ein nationaler Riegel. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Lissabon-Vertrag ist rückwärtsgewandt und realitätsfern, in: Die Zeit vom 9. Juli 2009, S. 4.
- Fritsch, Andreas** (1991): Leistungsgrenzen politischer Institutionen in Deutschland, in: APuZ 50, S. 15-24.
- Gaiser, Wolfgang u. a.** (2000): Politikverdrossenheit in Ost und West, in APuZ 19/20, S. 12-23.
- Gaffney, John** (1991): French Political Culture and Republicanism, in: ders./Kolinsky, E. (Hrsg.): Political Culture in France and Germany, London/NewYork, S. 13-33.
- Gagel, Walter** (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen.
- Gagel, Walter** (1989): Renaissance der Institutionenkunde? Didaktische Ansätze zur Integration von Institutionenkundlichem in den politischen Unterricht, in: Gegenwartskunde 3, S. 387-419.
- Galland, Olivier** (2002): Les jeunes, Paris.
- Gebhardt, Jürgen** (1993): Verfassungspatriotismus als Identitätskonzept der Nation, in: APuZ 14, S. 29-37.
- Gehlen, Arnold** (1964): Urmensch und Spätkultur, Bonn.
- Gehlen, Arnold** (1978): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Wiesbaden.
- Giesecke, Hermann** (1968): Politische Bildung – Rechenschaft und Ausblick, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, S.
- Giesecke, Herrmann** (1974): Didaktik der politischen Bildung, München.
- Gimbel, John** (1964): Ein Staat unter amerikanischer Besatzung. Marburg 1945 bis 1952, Köln.
- Glaeßner, Gert-J.** (1999): Demokratie und Politik in Deutschland, Opladen.
- Goguel, Francois/Grosser, Alfred** (1980): Politik in Frankreich, übers. von: Kimmel, A., Paderborn u. a.
- Grammes, Tillmann** (1994): Institutionenbewußtsein und Institutionendidaktik. Willensbildungsprozesse in Institutionen und ihre Erscheinungsformen in Alltagsbewußtsein und Schule, in: Sarcinelli U. (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit des Parlaments. Politikvermittlung zwischen Public Relation und Parlamentsdidaktik, Baden Baden, S. 170-192.
- Greiffenhagen, Martin** (2003): Wir und Ich. Kollektive Biographie und individuelle Identität, in: ders./Dornheim, A. (Hrsg.): Identität und politische Kultur, Stuttgart.

- Habermas, Jürgen** (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a. M.
- Hennis, Wilhelm** (1999): Regieren im modernen Staat. Politikwissenschaftliche Abhandlungen I, Tübingen.
- Hentig, Hartmut von** (1967): Die deutsche Pädagogik, in: Richter, H. W. (Hrsg.): Bestandsaufnahme – Eine deutsche Bilanz 1962, München/Wien/Basel, S. 9-28.
- Hickel, Raymond** (1986): Education civique in der französischen Schule, in: Cremer, W./Hagemann, C./Kerstges, A. (Hrsg.): Europa in der Schule. Zur politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Dänemark, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden, Bonn, S. 112-137.
- Imhof, Ursel** (2008): Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht, abrufbar auf dem Onlineportal Sozialwissenschaften online: http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/schulbuch_imhof.htm. (23.12.2008)
- Inglehart, Ronald** (1989): Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt, New York.
- Hariou, Maurice** (1965): Die Theorie der Institutionen und zwei andere Aufsätze, Berlin.
- Jafroodi, Maziar** (2000): Gesellschaftliche Modernisierung und nationale Identität. Zur Entstehung, Entwicklung und Perspektive des Nationalbewusstseins, Stuttgart.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert** (2003): Didaktische Modelle, Berlin.
- Jensen, Stefan** (1983): Systemtheorie, Stuttgart.
- Jesse, Eckhard** (2000): Republik, in: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, S. 526-517.
- Jessen, Jens** (2006): Symbolische Politik, in: APuZ B20, S. 3-6.
- Kant, Immanuel** (2004): Die bürgerliche Verfassung in jedem Staate soll republikanisch sein, in: Stüwe, Klaus/Weber, Gregor (Hrsg.): Antike und moderne Demokratie. Ausgewählte Texte, Stuttgart, S. 74-79.
- Kaufmann, Franz-Xaver** (2005): Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen, Frankfurt a. M.
- Kempf, Udo** (1999): Frankreich, in: Ismayr, W. (Hrsg.): Die politischen Systeme Westeuropas, Opladen, S. 301-319.
- Kimmel, Adolf** (1999): Nation, Republik, Verfassung in der französischen politischen Kultur, in: Gebhardt, J. (Hrsg.): Verfassung und politische Kultur, Baden Baden, S. 129-138.
- Klages, Helmut** (1988): Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen, Zürich/Osnabrück.
- Klein, M./Schubert, K.** (2006): Politiklexikon, Bonn.

- Kleszcz-Wagner, Anette** (1991): Résistance und politische Kultur in Frankreich – untersucht und dargestellt anhand von französischen Schulbüchern, Kassel.
- Knoblauch, Hubert** (2005): Wissenssoziologie, Konstanz.
- Krieger, David J.** (1996): Einführung in die allgemeine Systemtheorie, Opladen.
- Kronenburg, Volker** (2006): Die Verfassung als Vaterland, in: Rößler, Matthias (Hrsg.): Einigkeit und Recht und Freiheit. Deutscher Patriotismus in Europa, Freiburg u. a., S. 147-170.
- Lagroye, Jacques** (1991): Sociologie politique, Paris.
- Lange, Dirk** (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach/Ts.
- Lässig, Simone/Fuchs, Eckhart** (2008): Empirische Studien zum Einsatz des Schulbuchs im Geschichtsunterricht, zusammengefasst auf: <http://www.gei.de/index.php?id=1169&L=0>. (23.12.2008)
- Legrand, Louis** (1988): Les politiques de l'éducation, Paris.
- Lestrade, Brigitte** (2007): Les syndicats en France et en Allemagne. Difficiles adaptations aux mutations de la société, in: Cerfa (Comité d'études des relations franco-allemandes)(Ed.): Visions franco-allemandes 12, in: http://www.ifri.org/files/Cerfa/Visions_Lestrade.pdf (06.04.2010)
- Löffler, Bernhard** (2003): Politische Kultur als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. Eine theoretische Skizze, in: Dornheim, A./Greiffenhagen, S. (Hrsg.): Identität und politische Kultur, Stuttgart, S. 127-138.
- Luhmann, Niklas** (1970): Soziologische Aufklärung, Band 1, Opladen.
- Luhmann, Niklas** (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas** (2002): Die Politik der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Mas, Béatrice** (2006): Les Manuels scolaires. Des manuels scolaires ...Quelles fonctions ? Pour qui ? Par qui ? Qui paye ? Comment les choisir ? Comment les utiliser ? Quel avenir ? in : <http://sitecoles.formiris.org/document/les-manuels-scolaires/0/618>. (17.01.2009)
- Massing, Peter** (1999): Institutionenkundliches Lernen, in: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 287-300.
- Massing, Peter** (2004): Der Kern der politischen Bildung? in: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts. S. 81-98.

- Mayer, Tilman** (2007): Patriotismus – die neue bürgerliche Bewegung, in: APuZ B1-2, S. 24-30.
- Mead, George H.** (1985): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Meyers, Reinhard** (1994): Begriffe und Probleme des Friedens, Opladen.
- Mickel, Wolfgang** (2007): Politische Bildung in der Europäischen Union, in: Sander, W. (Hrsg.) Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 635-651.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche** (1998): Instruction civique et morale: Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, in : *B.O. n° 29 du 16 juillet 1998*.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche** (2004): Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième), in: *B.O. n° 28 du 15 juillet 2004*.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche** (2004): Directions de l'enseignement scolaire, Paris.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche** (2008): Horaires et programmes des classes préparant au baccalauréat général et technologique, in: *B.O. n° 7 du 14 février 2008*.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche** (2008): Horaires des écoles maternelles et élémentaires, in: *B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.)**(1997): Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Mainz, verbreitet durch den Philologenverband Rheinland-Pfalz.
- Möller, Horst** (2001): Erinnerung(en), Geschichte, Identität, in: APuZ B28, S. 8-14.
- Münkler, Herfried** (2009): Die Deutschen und ihre Mythen, Berlin.
- Münkler, Herfried und Hacke, J. (Hrsg.)** (2009): Wege in die neue Bundesrepublik. Politische Mythen und kollektive Selbstbilder nach 1989, Frankfurt a. M.
- Müntefering, Franz** (2009): Wortbruch – das ist ein Problem. Interview, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 25.01.2009, S. 2-3.
- Nafilyan, Gérard** (1986): Probleme der politischen Bildung in Frankreich, in: Cremer, W./Hagemann, C./Kerstges, A. (Hrsg.): Europa in der Schule. Zur politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Dänemark, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden, Bonn, S. 103-111.

- Narr, Wolf-Dieter** (1971): Politikwissenschaft ohne Politikbegriff? In: Kress, G./Senghaas, D.: Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme, Frankfurt a. M., S. 17-36.
- Nicolet, Claude** (1994): L'idée républicaine en France (1779-1924), Paris.
- Niedermayer, Oskar** (2005): Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen, Wiesbaden.
- Oberreuter, Heinrich** (2007): Politikerhandeln zwischen Sein und Design, in: POLIS H. 3, S. 11-13.
- Oetinger, Friedrich** (1953): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart.
- Parsons, Talcott** (1968): The Social System, New York/London.
- Parsons, Talcott** (1972): Das System moderner Gesellschaften, München.
- Patrick, Glenda M.** (1984): Political Culture, in: Sartori, G. (Hrsg.): Social Science Concepts: A systematic Analysis, Beverly Hill u. a., S. 265-314.
- Pergande, Frank** (2009): Ossis und Wessis, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. März 2009, S. 1.
- Petruschkat, Tobias** (2009): Qualitative Analyse eines Lehrbuches für den Politik-/Sozialkundeunterricht: Politik erleben, Weimar.
- Pfetsch, Frank R.** (1998): Die Problematik der europäischen Identität, in APuZ B25/26, S. 3-9.
- Pickel, Susanne und Gert** (2006): Politische Kultur- und Demokratieforschung. Grundbegriffe, Theorien, Methoden. Eine Einführung, Wiesbaden.
- Prost, Antoine** (1968): Histoire de l'enseignement en France 1800-1967, Paris.
- Raulet, Gérard** (2002): Bürger, Citoyen. Zur Problematik der französischen Citoyenneté, in: Krammann, B./Schmeling, M. (Hrsg.): Unheimliche Ähnlichkeiten. Gesellschaft und Identität in Frankreich und Deutschland. Etranges ressemblances. Société et identité en France et en Allemagne, Opladen, S. 129-138.
- Reichel, Peter** (1981): Politische Kultur, in: Greiffenhagen M. und S./Prätorius, R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S. 319-329.
- Reinhardt, Sibylle** (1996): Braucht die Demokratie politische Bildung? Eine nur scheinbar absurde Frage, in: APuZ B47, S. 9-22.
- Reinhardt, Sibylle** (2004): Demokratie-Kompetenzen, Berlin. [Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“, hrsg. von Edelstein, W./Fauser, P.]
- Rohe, Karl** (1978): Politik. Begriffe und Wirklichkeit – Eine Einführung in das politische Denken, Stuttgart u.a.

- Rohe, Karl** (1994a): Politische Kultur: Zum Verständnis eines theoretischen Konzepts, in: Niedermayer, O./Beyme, K. von (Hrsg.): Politische Kultur in Ost- und Westdeutschland, Berlin, S. 1-21.
- Rohe, Karl** (1994b): Politik. Begriffe und Wirklichkeit – Eine Einführung in das politische Denken, Stuttgart.
- Rousseau, Jean-Jacques** (1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts, hrsg. und übers. von: Brockard, H., Stuttgart.
- Sander, Wolfgang** (1991): Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozeß – Eine Einführung, Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang** (2009): Macht als Basiskonzept politischer Bildung, in: Forum politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Bd. 31, Innsbruck u. a. abgerufen unter: www.politischebildung.com/pdfs/31_sander.pdf (07.04.2010)
- Sarcinelli, Ulrich** (2007): Medialisierung des Politischen, in: POLIS H. 3, S. 7-10.
- Schelsky, Helmut** (1970): Zur soziologischen Theorie der Institutionen, in: ders. (Hrsg.): Zur Theorie der Institutionen, Düsseldorf, S. 9-26.
- Schiele, Siegfried** (2004): Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland, in: APuZ B7-8, S. 3-6.
- Schild, Joachim** (1999): Parteien, Parteiensystem und politische Konfliktlinien im Wandel, in: Christadler, Marieluise/Uterwedde, Henrik (Hrsg.): Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn, S. 326-347.
- Schild, Joachim** (2002): Politische Kulturen im Wandel. Systemunterstützung und Einstellungen der Bürger zu Parteien und Politikern in Frankreich und Deutschland, in: Krammann, B./Schmeling, M. (Hrsg.): Unheimliche Ähnlichkeiten. Gesellschaft und Identität in Frankreich und Deutschland. Etranges ressemblances. Société et identité en France et en Allemagne, Opladen, S. 139-164.
- Schillo, Johannes** (2008): Das neue nationale Selbstbewusstsein – Ein Streiflicht zur aktuellen Debatte, in: POLIS H.3, S. 9-11.
- Schmitt, Carl** (1963): Der Begriff des Politischen, Berlin.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.)**(2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M. [15. Shell Jugendstudie]
- Schmiederer, Rolf** (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt a. M.
- Schnapper, Dominique** (1994): La Communauté des Citoyens. Sur l'idée moderne de nation, Paris.

- Schneekloth, Ulrich** (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M., S. 103-144.
- Schüler, Bernd** (2006): Farben als Wegweiser in der Politik, in: APuZ B20, S. 31-38.
- Schwan, Alexander** (1989): Verfassungspatriotismus und nationale Frage: Zum Verhältnis von deutschem Staats- und Nationalbewusstsein, in: Weidenfeld, W. (Hrsg.): Politische Kultur und deutsche Frage, Köln, S. 135-152.
- Smith, Anthony D.** (1991): The Ethnic Origins of Nations, Blackwell/Oxford u. a.
- Speth, Rudolf** (2009): Wirtschaftskampagnen und kollektive Selbstbilder: Von der „Initiative Neue soziale Marktwirtschaft“ bis zu „Du bist Deutschland“, in: Münkler, H. und Hacke, J. (Hrsg.): Wege in die neue Bundesrepublik. Politische Mythen und kollektive Selbstbilder nach 1989, Frankfurt a. M. S. 213-240.
- Stein, Gerd** (1978): Schulbuchprüfung – Problematik und Defizite ihrer politischen Legitimation, in: Schallenberger, H./Stein, G. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun, S. 65-100.
- Steinbach, Peter** (1998): Geschichte: Vom Rückgrat politischer Bildung, in: PolBil, S. 112-126.
- Sternberger, Dolf** (1998): Verfassungspatriotismus, in: Weidinger, Dorothea (Hrsg.): Nation, Nationalismus, Nationale Identität, Bonn, S. 88-89.
- Strauss, Anselm L./Glaser, Barney G.** (2009): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, New Jersey.
- Sutor, Bernhard** (1971): Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn.
- Sutor, Bernhard** (1999): Historisches Lernen, in: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 323-337.
- Sutor, Bernhard** (2002): Politische Bildung im Streit um die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: APuZ B45, S. 17-27.
- Theil, Stefan** (2008): Von Raffgier und Ausbeutung. Wie unsere Schulen Wirtschaft vermitteln, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 20. Januar 2008, S. 36-37.
- Tocqueville, Alexis de** (1953): L’Ancien Régime de la Révolution, Paris.
- Vorländer, Hans** (2002): Integration durch Verfassung? Die symbolische Bedeutung der Verfassung im politischen Integrationsprozess, in: ders. (Hrsg.): Integration durch Verfassung, Wiesbaden, S. 9-42.
- Vorländer, Hans** (2004): Die Verfassung. Idee und Geschichte, München.

Waschkuhn, Arno (1987a): Politische Systemtheorie. Entwicklung, Modelle, Kritik. Eine Einführung, Opladen.

Waschkuhn, Arno (1987b): Allgemeine Institutionentheorie als Rahmen für die Theorie politischer Institutionen, in: Göhler, G. (Hrsg.): Grundfragen der Theorie politischer Institutionen: Forschungsstand – Probleme – Perspektiven, Opladen, S. 71-97.

Weber, Max (2006): Wirtschaft und Gesellschaft, Paderborn.

Widmaier, Benedikt (2008): Kosmopolitische Politische Bildung – „Methodologischen Nationalismus“ überwinden, in: POLIS H. 3, S. 12-14.

Wittrock, Achim (1978): Rechtsprobleme des Schulbuchgenehmigungsverfahrens, in: Schallenberger, H./Stein, G. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun, S. 47-64.

Zettelmeier, Werner (2008): Politische schulische Bildung in Frankreich, in: Lange, D. und Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Strategien der Politischen Bildung, Hohengehren, S. 222-230.

Bibliographische Angaben der untersuchten Lehrbücher

Deutschland

- Adam, A. u. a. (2007): Demokratie heute. Sozialkunde Sachsen-Anhalt, Braunschweig.
- Berger von der Heide, Th. u. a. (2001): Zur Sache. Sozialkunde Rheinland-Pfalz, Berlin.
- Bläs, A. u. a. (2006): Mensch und Politik. Sozialkunde Rheinland-Pfalz/Saarland, Braunschweig.
- Deichmann, C. u. a. (2006): Politisch denken. Politisch handeln. Gymnasium Thüringen, Leipzig.
- Mattes, W. (2007): Politik erleben. Sozialkunde, Paderborn/Braunschweig.
- Riedel, H. u. a. (2006): Politik & Co. Sozialkunde für das Gymnasium. Rheinland-Pfalz, Bamberg.

Frankreich

- Allaire, M. u. a. (2003): Éducation civique, 3^{ème}, Paris.
- Allaire, M. u. a. (2002): Éducation civique, 4^{ème}, Paris.
- Daboval, N. u. a. (2003): Éducation civique, 3^{ème}, Paris.
- Daboval, N. u. a. (2002): Éducation civique, 4^{ème}, Paris.
- Dubois, D. u. a. (2007): L'apprenti citoyen, 3^{ème}, Paris.
- Dubois, D. u. a. (2006): L'apprenti citoyen, 4^{ème}, Paris.
- Néant, H. u. a. (1999): Demain, citoyens, 3^{ème}, Paris.
- Néant, H. u. a. (1998): Demain, citoyens, 4^{ème}, Paris.

Verwendete Examensarbeiten

Deutschland

Bachmann: Recht und Rechtsprechung: Jugendgerichtsbarkeit. Eine Unterrichtsreihe zur Einführung und Einübung von Instrumentarien der Analyse und Interpretation unterschiedlicher Textsorten.

Bankert: Bundeswehreinsatz in Afghanistan. Eine Unterrichtsreihe unter besonderer Berücksichtigung sozialkundlicher Mikromethoden (Text- und Karikaturanalyse).

Mick-Hufschmidt: Verfassungsrechtliche und gesetzliche Grundlagen der Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Unterrichtsreihe unter besonderer Berücksichtigung methodischer Verfahren der Interpretation juristisch-normativer Texte.

Rauland: Didaktische und methodische Überlegungen zum Thema „Die deutsche Teilung im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts.“

Schmidt: Die Ausgestaltung des Amtes des Bundeskanzlers analysiert anhand politischer Reden.

Wehrmeister: Textanalytische und handlungsorientierte Institutionenkunde am Beispiel der Bundesregierung.

Frankreich

Desveronnière: Le conseiller principal d'éducation et la formation du citoyen.

Hemdane: Quelle est la spécificité de l'éducation civique, juridique et sociale.

Maryline: Comment donner du sens à l'enseignement de l'histoire.

Anhang

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 66 S., d. h. 25,8 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	4 S. 9,5 %	1 S. 2,4 %	- -	42 ½ S. 16,6 %
Institutionen zweiter Dimension	- -	- -	- -	15 S. 5,9 %
Institutionen dritter Dimension	2 ¾ S. 32,4 %	- -	1 ½ S. 17,6 %	8 ½ S. 3,3 %

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?

↓

Interdependenzen

regelmäßig	<input type="radio"/>
manchmal	<input checked="" type="radio"/>
selten	<input type="radio"/>

Welche Konflikte werden thematisiert?
(inter- und/oder intrainstitutionelle)

interinstitutionelle

<input type="radio"/>
<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>

intrainstitutionelle

<input type="radio"/>
<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>

Name des Schulbuches: Mensch und Politik

Verlag: Schroedel

Klassenstufe: 9/10

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Mensch und Politik*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 69 ¾ Seiten, d.h. 19,8 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	5 S. 11,4 %	- -	- -	44 S. 12,5 %
Institutionen zweiter Dimension	- -	- -	1 S. 4,7 %	21 ¼ S. 6 %
Institutionen dritter Dimension	½ S. 11,1 %	- -	- -	4 ½ S. 1,3 %

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?		Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)	
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
selten	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Name des Schulbuches: Politik erleben Sozialkunde	Klassenstufe: 9/10
Verlag: Schöningh	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Politik erleben: Sozialkunde*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 84 Seiten, d. h. 30 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	4 ½ S. 7,5 %	¼ S. 0,4 %	- -	59, ¾ S. 21,3 %
Institutionen zweiter Dimension	1 S. 5,8 %	- -	1 S. 5,8 %	17 ¼ S. 6,2 %
Institutionen dritter Dimension	2 S. 28,6 %	¾ S. 10,7 %	- -	7 S. 2,5 %

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?	Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)		
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
selten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Name des Schulbuches: Politik und Co.	Klassenstufe: 9/10
Verlag: C.C.Buchner	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Politik und Co.*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 79 Seiten, d.h. 27,4 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	9 S. 21,7 %	- -	2 S. 4,8 %	41 ½ S. 14,4 %
Institutionen zweiter Dimension	1 S. 3,3 %	- -	2 S. 6,7 %	30 S. 10,4 %
Institutionen dritter Dimension	4 S. 53,3 %	- -	½ S. 6,7 %	7 ½ S. 2,6 %

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?	Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)		
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
selten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Name des Schulbuches: Zur Sache: Sozialkunde	Klassenstufe: 9/10
Verlag: Cornelsen	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Zur Sache: Sozialkunde*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 46 ½ S., d. h. 24,2 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	7 S. 20,9 %	- -	- -	33 ½ S. 17,4 %
Institutionen zweiter Dimension	2 ½ S. 27 %	- -	- -	9 ¼ S. 4,8 %
Institutionen dritter Dimension	2 S. 53,3 %	- -	- -	3 ¾ S. 2 %

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?		Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)	
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
selten	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Name des Schulbuches: Politisch denken – Politisch handeln	Klassenstufe: 9/10
Verlag: Militzke	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Politisch denken – Politisch handeln*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 63 ½ S., d. h. 30,5 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	7 ¾ S. 14,8 %	¾ S. 1,4 %	- -	52 ½ S. 25,2 %
Institutionen zweiter Dimension	- -	- -	- -	8 ¾ S. 4,2 %
Institutionen dritter Dimension	- -	- -	- -	2 ¼ S. 1,1 %

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?		Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)	
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
selten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Name des Schulbuches: Demokratie heute	Klassenstufe: 9/10
Verlag: Schroedel	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Demokratie heute*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 30 ½ Seiten, 14,7 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	4 ½ S. 19,4 %	- -	- -	23 ¼ S. 11,2 %
Institutionen zweiter Dimension	- -	- -	- -	7 ¼ S. 3,5 %
Institutionen dritter Dimension	- -	- -	- -	- -

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?	Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)		
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
selten	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Name des Schulbuches: Demain citoyens 4 ^{ème} /3 ^{ème}	Klassenstufe: 8/9
Verlag: Nathan, Paris	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Demain citoyens 4/3*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 22 Seiten, d.h. 13,8 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	2 ½ S. 16,1 %	- -	- -	15 ½ S. 9,7 %
Institutionen zweiter Dimension	1 S. 15,4 %	- -	- -	6 ½ S. 4,1 %
Institutionen dritter Dimension	- -	- -	- -	- -

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?	Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)		
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
selten	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Name des Schulbuches: L'apprenti citoyen 4 ^{ème} /3 ^{ème}	Klassenstufe: 8/9
Verlag: Hatier, Paris	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *L'apprenti citoyen*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 32 ¾ Seiten, d.h. 15,8 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	4 ¼ S. 17 %	- -	- -	25 S. 12,1 %
Institutionen zweiter Dimension	½ S. 6,5 %	- -	- -	7 ¾ S. 3,7 %
Institutionen dritter Dimension	- -	- -	- -	- -

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?		Welche Konflikte werden thematisiert? (inter- und/oder intrainstitutionelle)	
	Interdependenzen	interinstitutionelle	intrainstitutionelle
regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manchmal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
selten	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Name des Schulbuches: <i>Éducation civique 4^{ème}/3^{ème}</i>	Klassenstufe: 8/9
Verlag: Hatier, Paris	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Éducation civique 4/3*, eigene Darstellung.

(Angabe in Seiten: absolut; Angaben in Prozent: relativ)

politikwissenschaftliche Ebene	<i>polity</i> 19 Seiten, d.h. 8,5 %			Gesamt
soziologische Ebene	Historizität	Herrschaftscharakter	Konflikt	
Institutionen erster Dimension	2 S. 15,1 %	- -	- -	13 ¼ S. 5,9 %
Institutionen zweiter Dimension	- -	- -	- -	5 ¾ S. 2,6 %
Institutionen dritter Dimension	- -	- -	- -	- -

Werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt?

↓

Interdependenzen

Welche Konflikte werden thematisiert?
(inter- und/oder intrainstitutionelle)

interinstitutionelle

intrainstitutionelle

regelmäßig

manchmal

selten

○
○
●

○
○
●

○
○
●

Name des Schulbuches: <i>Éducation civique 4^{ème}/3^{ème}</i>	Klassenstufe: 8/9
Verlag: Magnard, Paris	

Abbildung: Untersuchungsmatrix *Éducation civique 4/3*, eigene Darstellung.

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Geschichte	4 S.	1,9 %
Wiedervereinigung	2 ¾ S.	1,3 %
Grundgesetz	6 ¼ S.	3 %
Wirtschaftswunder	8 ½ S.	4,1 %

Name des Schulbuchs: Demokratie heute	Verlag: Schroedel
---------------------------------------	-------------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Geschichte	4 S.	2,1 %
Wiedervereinigung	10 S.	5,2 %
Grundgesetz	6 ¼ S.	3,3 %
Wirtschaftswunder	-	-

Name des Schulbuchs: Politische denken. Politische handeln	Verlag: Miltzke
--	-----------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Geschichte	3 S.	1,1 %
Wiedervereinigung		
Grundgesetz	12 ½ S.	4,5 %
Wirtschaftswunder	5 S.	1,8 %

Name des Schulbuchs: Politik & Co	Verlag: Buchner
-----------------------------------	-----------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Geschichte	½ S.	0,1 %
Wiedervereinigung	-	-
Grundgesetz	7 S.	1,9 %
Wirtschaftswunder	5 ¾ S.	1,6 %

Name des Schulbuchs: Politik erleben	Verlag: Schöningh
--------------------------------------	-------------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Geschichte	4 S.	1,6 %
Wiedervereinigung	-	-
Grundgesetz	1 S.	0,4 %
Wirtschaftswunder	2 ¼ S.	0,9 %

Name des Schulbuchs: Mensch und Politik	Verlag: Schroedel
---	-------------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Geschichte	2 S.	0,7 %
Wiedervereinigung	17	5,9 %
Grundgesetz	5 ½ S.	1,9 %
Wirtschaftswunder	7 S.	2,4 %

Name des Schulbuchs: Zur Sache	Verlag: Cornelsen
--------------------------------	-------------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Citoyenneté	16 ¾ S.	8,1 %
Nation, République	6 S.	2,9 %
Symboles, Valeurs	9 S.	4,4 %
École, Participation protestaire		

Name des Schulbuchs: Éducation civique 4 ^{ème} /3 ^{ème}	Verlag: Hatier
---	----------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Citoyenneté	10 ¼ S.	6,5 %
Nation, République	8 ¾ S.	5,5 %
Symboles, Valeurs	11 ¼ S.	7,1 %
École, Participation protestaire		

Name des Schulbuchs: l'apprenti citoyen 4 ^{ème} /3 ^{ème}	Verlag: Hatier
---	----------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Citoyenneté	11 ½ S.	5,1 %
Nation, République	6 ½ S.	2,9 %
Symboles, Valeurs	23 ½ S.	10,5 %
École, Participation protestaire		

Name des Schulbuchs: Éducation civique 4 ^{ème} /3 ^{ème}	Verlag: Magnard
--	-----------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Aspekte der politischen Kultur	Anzahl der Seiten <i>absolut</i>	Angaben in Prozent <i>relativ</i>
Citoyenneté	15 ½ S.	7,5 %
Nation, République	9 ¼ S.	4,5 %
Symboles, Valeurs	6 ¾ S.	3,3 %
École, Participation protestaire		

Name des Schulbuchs: Demain, citooyens 4 ^{ème} /3 ^{ème}	Verlag: Nathan
--	----------------

Abbildung: Untersuchungstabelle

Ehrenerklärung

Dem Antragsteller ist die geltende Promotionsordnung bekannt.

Der Antragsteller versichert anbei, dass er die Dissertation selbst angefertigt hat. Weitere Hilfen, insbesondere die Hilfe eines Promotionsberaters wurden nicht in Anspruch genommen. Alle benutzten Hilfsmittel und Quellen sind in der Arbeit kenntlich gemacht.

Der Antragsteller versichert, dass er weder entgeltlich noch unentgeltlich Hilfe bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes in Anspruch erhalten hat.

Der Antragsteller versichert, dass er Dritten weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Dienste gegeben hat, die im Zusammenhang mit der vorgelegten Dissertation stehen.

Der Antragsteller hat die Dissertation noch nicht als Prüfungsleistung für eine staatlich oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht.

Der Antragsteller versichert, dass er nach bestem Wissen und Gewissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen hat.

Gonnesweiler am Bostalsee, 25. Mai 2010

Christian Schmidt



Lebenslauf

zur Person

Name:	Schmidt
Vorname:	Christian
Geburtsdatum:	17. August 1980
Geburtsort:	Suhl (Thüringen)
Familienstand:	verheiratet mit Berit Looke-Schmidt, geb. Looke geb. am 25. Dezember 1979
Vater:	Rainer Schmidt geb. am 11. März 1955
Mutter:	Beate Angelika Schmidt geb. Graf geb. am 23. August 1955
Geschwister:	Stefan Schmidt geb. am 27. Juli 1978

zur Ausbildung:

1987-1991:	Grundschule „Ernst Thälmann“, Suhl
1991-1999:	Gymnasium „Johann Gottfried Herder“, Suhl
1999:	Abitur
1999-2000:	Wehrdienst
2000-2006:	Studium an der „Friedrich-Schiller-Universität“, Jena
Unterbrechung 2002-2003:	Assistententätigkeit am <i>IUFM Toulouse</i>
2006:	erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien Französisch/Sozialkunde
2006-2008:	Vorbereitungsdienst am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Kaiserslautern
2008:	zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien Französisch/Sozialkunde

derzeitiges Tätigkeitsfeld:

- seit 2008: Lehrer am Gymnasium Kusel für die Unterrichtsfächer
Französisch und Sozialkunde
(derz. Dienstgrad: Studienrat im Beamtenverhältnis auf Probe)
- seit 2008: Lehrbeauftragter für Fachdidaktik an der Professur für Didaktik
der Politik der Universität Jena
- seit 2009: lehrbeauftragter Fachleiter für Sozialkunde am Staatlichen Studien-
seminar Kaiserslautern

Gonnesweiler am Bostalsee, den 25. Mai 2010

Schmidt, Christian